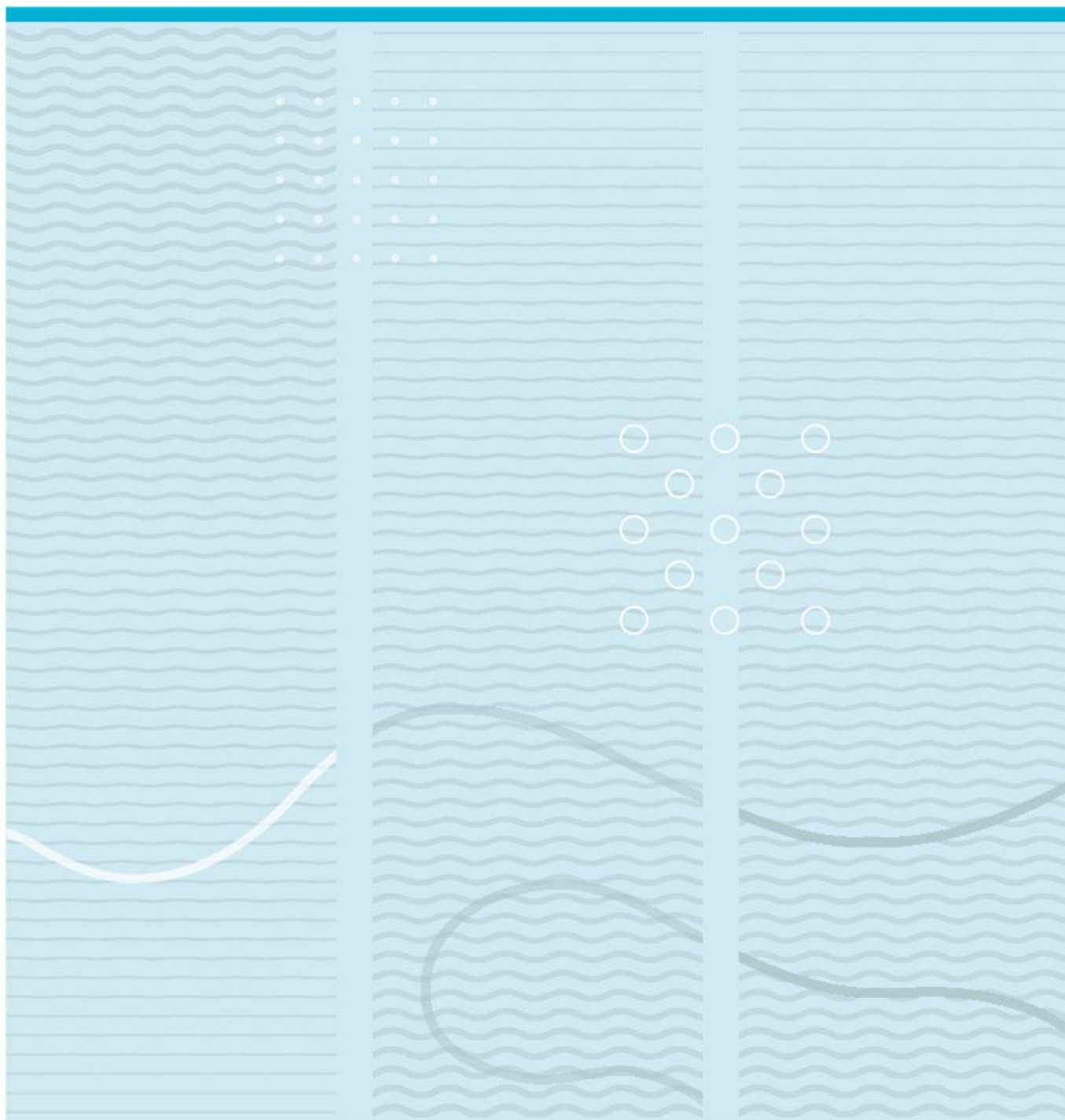


Michelle Leonie Margrethe Borgen

Bruken av geografi i historiefremstillinger i lærebøker

En tekstanalyse av tre lærebøker fra ungdomstrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Michelle Leonie Margrethe Borgen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfag undersøker hvordan lærebøker på ungdomstrinnet bruker geografi i sine historiefremstillinger. Målet er å sette et søkelys på sammenhengene i samfunnsfaget, fordi samfunnsfaget i grunnskolen er bredt og samler opp flere ulike fagområder. Det blir også forsøkt å peke på hvordan bruken av geografi i historiefremstillingene kan bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan blir geografi brukt i historiefremstillingene i lærebøker på ungdomstrinnet?

Datamaterialet i denne oppgaven er samlet fra tre lærebøker på ungdomstrinnet, en for hvert klassetrinn. Det er tatt utgangspunkt i *Relevans* serien fra Gyldendal. Bakgrunnen for å undersøke dette som en tekstanalyse av lærebøker baserer seg på tidligere forskning som peker på at lærebøker ofte brukes i planleggingen og gjennomføringen av undervisning.

Det kommer frem noen tydelige tendenser til hvordan geografi spiller inn i historiefremstillingen, gjennom grenser, ressurser og kontroll over områder. Forfatterne av lærebøkene trekker frem disse tre kategoriene i flere av historiefremstillingene de skriver, i løpet av de utvalgte lærebøkene. Kontroll over områder blir i stor grad brukt som et forklaringsmoment i deler av historien, slik som imperialisme og kolonialisme, men også i noen konfliktsituasjoner. Ressurser blir i størst grad trukket frem på bakgrunn av ulike behov, enten det er behov for å overleve, slik som i tidligere samfunn, eller behov for å drive samfunnsutviklingen fremover, som den industrielle revolusjon. Grenser peker i størst grad på konflikter, men trekker også frem hvordan grenser har endret seg, og derfor endret kartet. Det siste funnet som løftes frem er samfunn og utvikling. Samfunnsutvikling er vanskelig å peke på som en konkret historisk hendelse, men peker på hvordan landskapet og samfunnet blir og har blitt påvirket av naturens krefter og menneskelige aktiviteter. For å peke på hvordan dette kan styrke sammenhengene i samfunnsfaget i grunnskolen blir skillet mellom disiplin-faget og skolefaget trukket frem. Her blir det pekt på at skolefaget ikke er en enkel utgave av disiplin-faget, også fordi lærerens jobb ikke kan kalles enkel. Lærerens ansvar for å fylle undervisningen er stort, som også kommer av de nye kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2020. Dybdelæring har på sin blitt viktigere i skolen, og peker på at elevene skal kunne se sammenhenger i og på tvers av fagområder.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Hvorfor undersøke hvordan geografi blir brukt i historiefremstillinger?	6
1.1.1 Egen bakgrunn og forståelse	7
1.1.2 Læreplanene	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Begreper og definisjoner	9
1.3.1 Hva er historie?	9
1.3.2 Geografi	10
1.4 Oppgavens oppbygning	11
2 Teori	12
2.1 Samfunnsfaget i grunnskolen	12
2.1.1 Kunnskapsløftet 2020	13
2.1.2 Disiplinfag og skolefag	15
2.2 Hvorfor geografi og historie?	16
2.3 Bilder og kart	20
2.4 Hvorfor lærebøker?	21
3 Metode	23
3.1 Forskningsteoretisk ståsted	23
3.1.1 Vitenskapsteori	24
3.2 Tekstanalyse	26
3.2.1 Lærebokanalyse	28
3.2.2 Validitet og reliabilitet	29
3.3 Utvalg	31
3.4 Etske betraktninger	32
3.5 Forberedelse og gjennomføring	33
4 Resultater	35
4.1 Kontroll over områder	36
4.2 Ressurser	40

4.3	Grenser.....	43
4.4	Samfunn og utvikling.....	45
5	Diskusjon	48
5.1	Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie finner vi i lærebøkene?.....	49
5.1.1	Kontroll over områder.....	50
5.1.2	Ressurser.....	54
5.1.3	Grenser.....	56
5.1.4	Samfunn og utvikling.....	58
5.2	Hvordan bidrar dette til å styrke sammenhengen i samfunnsfag?	59
5.2.1	Disiplinfag og skolefag.....	59
5.2.2	Lærerens ansvar	61
5.2.3	Læreplanen	63
5.2.4	Dybdelæring.....	65
6	Konklusjon	67
6.1	Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie kommer frem i historiefremstillingene?	68
6.2	Hvordan bidrar disse til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget?.....	69
6.3	Forslag til videre forskning	70
	Referanser	72

Forord

Det er vanskelig å finne et sted å begynne, når man avslutter et prosjekt som en masteroppgave. Dette har muligens vært det lengste og det korteste året i utdanningen min. Jeg har lært mye om meg selv som jeg absolutt kommer til å ta med meg videre. Det er heller ikke uten hjelp, og det er vanskelig å finne ord til å si takk til alle som på sine vis har bidratt til at dette har gått rundt.

Først og fremst en stor takk til Eirik Brazier for all god veiledning det siste året. Du har stilt mange kritiske spørsmål, kommet med konstruktiv kritikk, bidratt med mange gode diskusjoner, og hjulpet meg med å finne en retning for prosjektet. Tusen takk for all latter og støtte.

Så en stor takk til familien for at dere alltid har trodd på meg. Tidvis har dere vært store spørsmålsteget da jeg har prøvd å forklare eller diskutere hva jeg egentlig gjør, men lytte har det gjort uansett og det har jeg satt stor pris på.

Sist, men ikke minst må jeg takke alle venner jeg har hatt rundt meg i løpet av prosessen, både de som har skrevet masteroppgave samtidig som jeg, og de som har hatt andre utfordringer i møte. Takk for at vi sammen har kunnet minne hverandre på hva pauser er, delt sjokolade, hatt en god latter i ny og ne og for all motivasjon som har kommet av å ikke stå alene om prosessen. Det har vært en sann glede å få bli kjent med dere! En spesiell takk til Silje. Du har vært tryggheten selv, til tross for at begge har gått i tåka av en masteroppgave. Takk for smil og gode stunder, tusen millioner små sekunder.

Drammen, 31. mai 2023

Michelle Leonie Margrethe Borgen

1 Innledning

Innledningsvis i denne oppgaven skal det redegjøres for valg av tema, bakgrunn og egen forforståelse. Læreplanene i samfunnsfag blir også løftet frem i et forsøk på å tydeliggjøre oppgavens relevans. Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bli presentert før viktige begreper for oppgaven defineres. Helt til slutt kan du lese hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Hvorfor undersøke hvordan geografi blir brukt i historiefremstillinger?

Skolen kan oppleves som en rekke usammenhengende fag man ikke helt vet hva man skal gjøre med senere i livet. På en annen side er disse fagene satt sammen og valgt ut slik at elevene får en helhetlig utdanning. De skal i slutten av sin utdanning sitte igjen med noen bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og bidra til å utvikle elevens muligheter og evner (Mikkelsen, Fagdidaktikk i geografi, 2015a, s. 19). Samfunnsfaget på grunnskolen er i dag et fag som dekker flere disiplin-fag. I pensum for samfunnsfag har vi de overordnede temaene: samfunnskunnskap, geografi og historie. Alle tre er på hvert sitt vis store fagområder, men som sammenfattes til et fag i grunnskolen. Selv om dette høres vanskelig ut, er det ikke helt uten fordeler, fordi mye i samfunnsfaget, slik vi kjenner det fra grunnskolen, har også sammenhenger som gjør det mulig å bygge kunnskap stein for stein, på flere områder.

Det dette prosjektet forsøker å gi er et kunnskapsgrunnlag for hvordan sammenhenger innad i samfunnsfag kommer til uttrykk i lærebøkene. Helt konkret skal vi se på hvilken plass geografi får i historiefortellingene i lærebøker på ungdomstrinnet. Vi vet at mange lærere lar læreboka styre undervisningen, spesielt i innhold, da man forholder seg mer til læreboka enn læreplanen (Koritzinsky, 2014, s. 231). Dette er også blitt mer relevant, da skolen vektlegger tverrfaglighet i mye større grad enn tidligere.

Historie er altså kjernen i denne oppgaven. Historie er ikke et enkelt fag, og ikke bare fordi det er vanskelig å pugge årstall og hendelsesforløp, men også fordi man skal bygge forståelse. Merethe Roos skriver at: «Å forstå historie innebærer dypest sett å forstå hvorfor der som skjedde, skjedde, og hvorfor ikke noen av de andre mulige utfallene ble virkelighet.» (Roos, 2022, s. 12). Så hvordan legger lærebøker, som vi vet fra avsnittet over at styrer mye av innholdet i undervisningen, opp til

at vi skal bygge denne forståelsen? Kompetansemålene i lærerplanen legger mer vekt på hva eleven skal kunne, og ikke forstå. På en annen side skal de kunne drøfte, reflektere, sammenlikne og gjøre rede for flere samfunnsfaglige områder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om det er krevende og et stort ansvar, viser det å kunne reflektere og drøfte til en viss grad av forståelse fordi dette betyr at eleven må kunne se flere sider av saken eller hendelsen som det spørres om. Historien må altså formidles på en slik måte at eleven sitter igjen med en bred oversikt, og utover de rene faktakunnskapene som kan pugges.

Geografi er en viktig del av historieundervisningen, og derfor også historiefortellingen fordi det gir en kontekst for å forstå historiske hendelser og deres betydning. Geografi gir en forståelse av landskap, klima, naturressurser og befolkningsfordeling som alle påvirker historiske hendelser. Roos poengterer at for å kunne forstå historien må man også ha god oversikt over andre samfunnsmessige forhold rundt den aktuelle hendelsen, slik som politiske, sosiale, kulturelle og religiøse forhold (Roos, 2022, s. 12), som hun nevner helt konkret. Derfor kan vi si at historie handler ikke bare om hva som skjedde, men også hvor og hvorfor det skjedde, og at kunnskap om geografi gjør at man kan forstå historiske hendelser på en helhetlig måte.

1.1.1 Egen bakgrunn og forståelse

Det store spørsmålet er: hvorfor har jeg lyst å skrive om akkurat dette? Planen var i utgangspunktet å skrive om geopolitikk, da ballen begynte å rulle ble fant jeg derimot ut at jeg var svært interessert i sammenhengene mellom de ulike fagområdene i samfunnsfag. I prosessen med å snevre inn tema og problemstilling for oppgaven endte det til slutt med at jeg hadde brukt langt mer tid på å se på hvordan geografi blir brukt i historiefremstillingene. Dette har med stor sannsynlighet bakgrunn i at jeg personlig lærte geografi mye bedre, da jeg lærte det i sammenheng med andre områder i samfunnsfag. Geografi har personlig aldri vært mitt sterkeste fag, til tross for at alltid har vært interessert i hvordan verden er knyttet sammen og hvordan vi forholder oss til, og samarbeider med hverandre internasjonalt. Ideen om å bruke lærebøker kom tidlig på bordet, både på bakgrunn av egne erfaringer, men også fordi det finnes en hel del forskning som viser til at det er mange lærere som lener seg på lærebøkene når de planlegger og utformer undervisningen. Det er med bakgrunn i teorien om at læreboka brukes som en stor støtte for lærerne svært interessant å se om lærebøkene legger til rette for å bruke geografi når de forklarer historie.

Et annet poeng som er hensiktsmessig å trekke frem handler om tverrfaglighet i skolen. I lærerutdanningen har dette vært trukket frem i en rekke sammenhenger, spesielt etter Kunnskapsløftet 2020 kom. Kunnskapsløftet presenterer tre temaer som skal gjennomsyre undervisningen i skolen, og er nettopp derfor tverrfaglige. Et av disse tverrfaglige områdene er demokrati og medborgerskap. For meg handler det å bli en god medborger om mer enn å strekke ut en hjelpende hånd der det trengs. Det handler også om å være bevisst hvor man kommer fra, og hvilken retning man går i som et helt samfunn. Merethe Roos viser til den amerikanske forskeren Sam Wineburg og skriver om hvordan historien er et redskap til kritisk tenkning. Når elevene lærer om kilder og kildekritikk samt historisk bevissthet bidrar historiefaget til at de i fremtiden kan være «kritiske og demokratiske medborgere og ikke tar noe for gitt.» (Roos, 2022, s. 11).

1.1.2 Læreplanene

I min egen bakgrunn og forståelse for oppgaven trekker jeg frem hvordan kunnskapsløftet 2020 er relevant på bakgrunn av det søkelyset som er satt på tverrfaglighet. Læreplanene er derimot viktig å løfte frem også basert på en del av de forandringene som kunnskapsløftet 2020 brakte med seg. Læreplanen er et styringsdokument, i den forstand at det er læreplanen som styrer innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Erik Lund underbygger poenget om at læreplanen er et styringsdokument ved å påpeke at planen er et ønske om hvordan historiefaget skal fungere fra myndighetenes side (Lund, 2016, s. 51).

Da kunnskapsløftet 2006 kom, var det sentrale begrepet i læreplanen kompetanse, og det var ikke nok å kunne, kunnskapen skulle også anvendes. Et spennende poeng om Kunnskapsløftet 2006 er måten man delte inn kompetansemålene i ulike målområder, kalt hovedområder. Disse hovedområdene ble kalt samfunnskunnskap, geografi og historie fra læreplanen tredde i kraft frem til revisjonen i 2013 hvor også utforskeren ble lagt til (Lund, 2016, s. 57). I formålet til læreplanen i samfunnsfag, i Kunnskapsløftet 2006, blir det også påpekt at hovedområdene utgjør en helhet. Elevenes evne til å diskutere resonere og løse problemer i samfunnet, skal fremmes gjennom faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er på en annen side ikke sagt noe om sammenhengen mellom hovedområdene, og ved å dele kompetansemålene på denne måten risikerer man også at fokuset i undervisningen blir i et hovedområde av gangen, heller enn å bruke de i sammenheng.

En direkte sammenlikning av kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020 vil dessverre ikke få en plass i dette prosjektet, allikevel er det noen punkter som er verdt å løfte frem. I teorikapittelet kommer vi inn på læreplanen i samfunnsfag fra 2020, i denne læreplanen er delingen av målområder blitt borte, kompetansemålene er blitt færre og bredere. Dette er et av de poengene som gjør det relevant å se på sammenhengene innad i faget, fordi skillene i faget fra læreplanens side er blitt borte.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er som følgende:

Hvordan blir geografi brukt i historiefremstillingene i lærebøker på ungdomstrinnet?

For å svare på problemstillingen, i tillegg til å kunne utdype svaret vil jeg ta i bruk to forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie kommer frem i historiefremstillingene?
2. Hvordan bidrar disse til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget?

1.3 Begreper og definisjoner

Før vi begynner med å definere begrepene historie og geografi er det hensiktsmessig å påpeke at det ikke alle begreper i oppgaven blir definert her, men defineres fortløpende der det er et behov for det. Historie og geografi er derimot begreper som er vesentlige for å forstå helheten i prosjektet.

1.3.1 Hva er historie?

Å definere historie er ingen enkel oppgave. I noen sammenhenger i samfunnet bruker vi det rett og slett som et begrep for å si at en hendelse nå er over, og vi kan gå videre. Dette er også en betydning av historie, men ikke helt den vi er ute etter. Lund på sin side skriver om at mange oppfatter faktakunnskaper som formidler den såkalt riktige og sanne historien som historisk kunnskap, og at det er et enkelt nok begrep (Lund, 2016, s. 17). På en annen side er historie mye mer enn faktakunnskaper om årstall og døde personer. Faget handler også om kilder og kildebruk

og hvordan man fortolker kildene sine. Det er gjerne her historiefaget kommer til sin rett, gjennom dokumentasjon av fortiden med faglig forankring (Bratberg, 2017, s. 158). Historie handler heller ikke bare om hva som skjedde, men hvorfor det skjedde.

Store norske leksikon definerer historie som en betegnelse på det som har skjedd, beretningen om det som har skjedd og det vitenskapelige studium av det som har skjedd. Definisjonen viser til at dette er i videste forstand, og at vi i praksis mener menneskehetens utvikling og de ulike epokene i denne (Weidling, 2023). Samfunnets dominerende forståelse av historie baserer seg på en forståelse av historie som en menneskeskapt fortelling. Knutsen skriver om hvordan det som skjer når vi undersøker restene ikke er en gjenskapelse av fortiden, men heller må forstås som en fortolkning av restene. Basert på de hensiktene og interessene man har i en bestemt kontekst kan man fortolke og forstå historie (Knutsen, 2023, s. 12).

I denne oppgaven vil det være hensiktsmessig å forstå historie som en avgrenset del av fortiden, som har hatt betydning for utviklingen av samfunnet, både økonomisk, politisk, sosialt og kulturelt. Denne forståelsen av historie åpner for at mye av fortiden vår kan defineres som historie, så lenge vi kan sette grenser for perioden det skjer i og har påvirket samfunnet på et eller annet vis.

1.3.2 Geografi

Geografi kan på samme måte som historie forstås på mange ulike måter, og er et bredt fag som inneholder mye. Arild Holt-Jensen viser til Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon i et forsøk på å forklare hva geografifaget er. Der finner vi at geografi er en vitenskap som beskriver og analyserer fenomener på jordoverflaten. Faget i seg selv grenser mot en rekke nabovitenskaper, og det er ikke alltid klart hvor grensene mellom disse går. Allikevel er det noen karakteristiske trekk ved geografifaget som er verdt å trekke frem, og handler om de territorielle, regionale og areelle innfallsvinklene og arbeidsmetodene. Sist, men ikke minst finner vi også at kartet er et viktig hjelpemiddel (Holt-Jensen, 2007).

Den vanligste oppfatningen av geografifaget er at det handler om steder, og at en geograf er god på å kunne plassere byer og rangere de etter ulike forhold. Steder blir også ofte forstått i vid forstand, slik at i dette begrepet finner vi også elver, fjell, hav, land og som nevnt byer (Mikkelsen, Fagdidaktikk i geografi, 2015a, s. 15). Dette er alle faktorer som kan bidra til å forstå hva geografi er,

og er ikke direkte feil. Det må på en annen side argumenteres for at geografi er mye mer enn stedsplassing, lange og korte elver og høye og lave fjell. Det er blitt vanlig å dele geografi i fagområder, slik som naturgeografi og samfunnsgeografi. Naturgeografien dekker det vi kan kalle fysisk geografi altså landformer, læren om is, klima, hydrologi som er læren om vann, samt plante- og dyregeografi. Samfunnsgeografien på sin side handler om mennesket, og hvordan mennesket dyrker og bygger, utnytter, bearbeider og skaper naturforekomster og ressurser og hvordan vi danner avhengighetsbånd (Geografi, 2018).

Det kan også vise seg hensiktsmessig å definere naturressurser. Naturressurser er blant annet luft, vann, dyrkbare arealer, petroleum, mineraler og andre råstoffer. Det blir ofte differensiert mellom fornybare og ikke-fornybare ressurser. Fornybare ressurser som luft og vann blir fornyet gjennom naturens prosesser. Andre ressurser som kull og petroleum, finnes bare i visse mengder og kan bare utnyttes en gang (Naturressurs, 2023).

Geografi er altså et begrep som kan brukes til å forklare hvordan verden, og derfor samfunnet har endret seg. Når det i denne oppgaven skal undersøkes hvordan geografi blir brukt i historiefortellingen, må vi ha en bred forståelse av hva geografi er for å få et helhetlig bilde. Derfor er det hensiktsmessig for denne oppgaven å forstå geografi som land, landområder, landskap, klima, naturressurser og befolkning, slik at vi kan forstå hvordan disse har bidratt og påvirket oss gjennom historien.

1.4 Oppgavens oppbygning

Sammendrag

Innholdsfortegnelse

Forord

Innledning

Teori

Metode

Analyse, funn og resultater

Diskusjon

Konklusjon

2 Teori

I dette kapitlet vil teorien som ligger til grunn for oppgaven bli presentert. Dette kapitlet er delt inn i fire underoverskrifter; Samfunnsfaget i grunnskolen, hvorfor geografi og historie, bilder og kart og hvorfor lærebøker. I de ulike delene av dette kapitlet vil det presenteres hvordan geografi og historie kan henge sammen, i tillegg til fagdidaktikk som sier noe om hvorfor disse kan og bør læres i sammenheng.

2.1 Samfunnsfaget i grunnskolen

Samfunnsfaget består av en rekke ulike samfunnsvitenskaper, blant annet geografi og historie, og det kan derfor være hensiktsmessig å si noe om dybdelæring. Vi kan definere begrepet dybdelæring ved å si at det handler om å utvikle forståelsen av begreper, prinsipper og metoder, slik at man ser sammenhenger både i og på tvers av fagområder. Fra dybdelæring som dreier seg om prosessen til dybdekunnskap som sier noe om hva vi sitter igjen med etterpå, vil man bli i bedre stand til å reflektere over ulike muligheter, forklaringer og løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 79-81). Fordi samfunnsfaget er stort, vanskelig og komplisert, er det viktig at vi ikke ser på kunnskap som settes i bås, uten å være brukbar på tvers av andre båser.

En av grunnene til at det kan være hensiktsmessig å se på historiefaget er at med de nye kompetansemålene får læreren et økt ansvar for å fylle ut undervisningen. Dette er en konsekvens av at de enkelte målene er mer åpne enn de har vært tidligere (Roos, 2022). Merethe Roos skriver i forordet til sin bok *Å forstå fortiden og formidle for fremtiden* at lærerne fikk i mye større grad lov til å bestemme selv hva som skulle med i undervisningen sin etter at den nye lærerplanen ble innført i 2020. Kompetansemålene var nå mye mindre spesifikke enn de har vært tidligere, og brakte med seg noen uforutsette utfordringer, fordi denne friheten til å selv kunne velge førte med seg et økt ansvar for å fylle de åpne kompetansemålene med konkret innhold (Roos, 2022, s. 7). Dette blir spesielt relevant hvis vi ser det i sammenheng med den undersøkelsen Kari Bachmann gjorde i forbindelse med LK06 i sin tid. I denne undersøkelsen viser hun til at 87% av lærerne som deltok i undersøkelsen svarer at de ofte bruker elevens lærebøker i sin planlegging og undervisning (Bachmann, 2004, ss. 122-124). Vi kommer tilbake til denne undersøkelsen i metodekapitlet, allikevel er poenget om at lærebøker spiller en viktig rolle for undervisningen viktig å ha i bakhodet.

Geografi er som nevnt et vanskelig begrep å definere fordi det har så mange ulike grener, i likhet med historie. Ian Morris påpeker også dette, og viser til at geografi er så løst definert at det finnes flere universiteter som mener det ikke er akademisk disiplin og derfor har lagt ned avdelingene for geografi (Morris, 2010, s. 29). På en annen side er det som Holt-Jensen påpeker om at hensikten med geografifaget er å forstå helhetene i et landskap, og hvordan bosetning og naturgrunnlag kan ha en sammenheng, i tillegg til å se på utviklingen av dette i dag (Holt-Jensen, 2007, s. 19). Mange av elementene vi finner i geografifaget kan være med på å danne et grunnlag for å diskutere en rekke andre ting i samfunnsfaget. Med dette gir det også mening at geografi kan være et vanskelig begrep og fagområde å definere.

2.1.1 Kunnskapsløftet 2020

I kunnskapsløftet 2020 ble læreplanen for samfunnsfag revidert. I læreplanen blir samfunnsfag beskrevet som et sentralt for at elevene skal bli engasjerte, deltakende og kritisk tenkende medborgere. I fagets relevans og sentrale verdier blir det også skrevet: «Gjennom arbeidet med faget skal elevane forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold legg føresetnader for korleis menneske dekkjer behova sine, og for korleis makt og ressursar blir fordelte.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette underbygger også poenget ved å trekke frem læreplanen i samfunnsfag i denne oppgaven. Formuleringen tilrettelegger for at både geografiske og historiske forhold kan læres i sammenheng.

Denne formuleringen som det er vist til i avsnittet over er en gjenganger i læreplanen. Samspillet mellom geografi og historie gjør seg også gjeldende i kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfag. I tre av kjerneelementene er det brukt formuleringer som: hvordan, eller sammenhengen mellom, geografiske, historiske og nåtidige forhold har påvirket eller påvirker, eller har lagt eller legger forutsetninger for ulike mål i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 2-3). Det er hensiktsmessig for den senere oppbyggingen av oppgaven at de tre kjerneelementene løftes hver for seg, da de dekker ulike områder i faget. De tre kjerneområdene vi skal ta for oss er: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse og bærekraftige samfunn.

I kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger står det: : «Elevene skal forstå samanhengar mellom geografiske, historiske og notidige forhold og korleis desse forholda kvar for

seg og saman har påverka og påverkar menneske og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Sitatet er et konkret eksempel på hvordan læreplanen også poengterer at historie og geografi må læres hver for seg, selv om de er to forskjellige fagområder. Det blir påpekt, helt konkret, at både historiske og geografiske forhold sammen påvirker og har påvirket både mennesker og samfunn, som også er kjernen i denne oppgaven. I dette kjerneelementet blir også brudd og kontinuitet sammen med hva som bidro til endringer løftet frem som noe elevene skal se hvordan fortiden var preget av (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 2-3).

I demokratiforståelse og deltakelse blir igjen geografiske, historiske og nåtidige forhold trukket frem. Dette kjerneelementet poengterer at elevene skal forstå menneskers behov til å samarbeide, organisere seg, og ta avgjørelser i ulike samfunn, og hvordan de nevnte forutsetningene har lagt og legger forutsetninger for dette. Det er også i dette kjerneelementet konflikter blir trukket frem: «Dei skal forstå kvifor konflikter har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det siste kjerneelementet som er relevant bruker igjen samme formulering med geografiske, historiske og nåtidige forhold. Under overskriften bærekraftige samfunn skal elevene forstå hvordan ressurser har blitt og blir fordelt i ulike samfunn samt hvordan mennesker har dekt og dekker behovene sine. I dette kjerneelementet er det flere delmål som kan knyttes opp mot oppgaven. Blant disse skal elevene forstå hvordan økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjoner har blitt påvirket av endringer i fortiden, og på den måten hvor bærekraftig et samfunn er. Det bør også poengteres at kjerneelementet også skriver om ressursbruken til mennesker, og setter et mål om at elevene skal se hvordan denne bruken har hatt og fremdeles har konsekvenser for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det er på sin plass at kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag også blir trukket frem. Dette er de konkrete målene som sier noe om hva elevene skal kunne etter de er ferdig med det gitte klassetrinnet. Det er vesentlig å påpeke at det i denne oppgaven kun vil bli trukket frem kompetansemål etter 10. trinn, da lærebøkene som utgjør datamaterialet er hentet fra ungdomstrinnet, og disse kompetansemålene dekker også opp for alle trinnene på ungdomsskolen. Det første kompetansemålet som trekkes frem treffet oppgavens tema ganske godt. «reflektere

over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Det er langt fler kompetansemål i læreplanen for samfunnsfag enn det som blir trukket frem i denne oppgaven. Et annet kompetansemål, og også det siste som vil bli trukket frem i denne oppgaven er: «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I dette kompetansemålet åpnes det for at årsak eller konsekvensforklaringen kan være geografisk, og gjør seg derfor gjeldende.

2.1.2 Disiplinfag og skolefag

Skolefagene springer ut av ulike vitenskapsfag, og blir ofte oppfattet som en lettvariant av disiplinfaget. Det vil si at historiefaget i skolen, vil være en forenkling av det store og komplekse disiplinfaget historie. «Dette synet blir gjerne kalt *nedstillingsteorien* og forutsetter en hierarkisk forståelse av forholdet mellom vitenskap og skole» (Kvande & Naastad, 2020, s. 21). Kvande og Naastad mener at denne teorien fortjener en kritisk gjennomgang. Både fordi man med utgangspunkt i tilpasset opplæring og de kravene det stiller til læreren ikke kan kalles lett, og fordi disiplinfaget og skolefaget har ulike funksjoner, formål, faglighetskriterier og mottakere.

Kvande og Naastad viser også til at vi må spørre om hva forskjellen mellom historiefaget i skolen, og disiplinfaget historie egentlig er, eller hva den kan være. Dette springer ut fra en forståelse om at fagene er vesentlig annerledes, til tross for likhetstrekket i navnet historie (Kvande & Naastad, 2020, s. 22). En måte å forstå dette på er ved å ta utgangspunkt i Erik Lunds begreper i historiefaget. Han skiller mellom «vite at-kunnskap» og «vite hvordan-kunnskap». Forskjellen mellom disse er handler om hva vi vet og hvordan vi vet det. «Vite at-kunnskap» er det vi ofte referer til som faktakunnskap eller realhistorisk kunnskap. «Vite hvordan-kunnskap» er derimot begrepet som blir brukt for den kunnskapen som sier noe om hvordan vi kan påstå at vi vet denne faktakunnskapen, eller realhistoriske kunnskapen, som ligger i begrepet «vite at-kunnskap». Lund påpeker at du sitter bare igjen med informasjon, og ikke kunnskap, dersom du har «vite at-kunnskap» uten «vite hvordan-kunnskap», og at begge disse aspektene ved et fag derfor er like viktige (Lund, 2016, s. 18).

Geografi er som nevnt en tilhørende del til samfunnsfaget i grunnskolen. På akkurat samme vis som Kvande og Naastad viser til at skolefag og disiplin fag i historie har sine ulikheter, gjelder dette også for geografi. «De fleste tror de vet hva geografi er gjennom opplevelsen av skolefaget, men gir dette et godt bilde av faget som vitenskap?» (Holt-Jensen, 2007, s. 15). Det første det er verdt å bite seg merke i, er at det med stor sannsynlighet snakkes om geografifaget i den videregående opplæringa i dette sitatet, som faktisk er et helt eget fag. Det betyr derimot ikke at essensen ikke er gjeldende for samfunnsfaget i grunnskolen. Holt-Jensen stiller også spørsmål ved hvorvidt det norske skolefaget er som det burde være, selv om dette også antakelig referer til skolefaget geografi i videregående opplæring. Spørsmålet er veldig interessant, og blir ikke mindre interessant hvis vi stiller samme spørsmål til samfunnsfaget i grunnskolen. Selv om spørsmålet som en helhet er for stort til å ta for seg i en masteroppgave, vil det nok bli relevant å stille seg senere i oppgava (Holt-Jensen, 2007).

Holt-Jensen påpeker også at det er den folkelige eller politiske oppfatningen skolefagets innhold bestemmes ut ifra. Disse bestemmelsene skjer på bakgrunn av hva som er den allmenne oppfatningen av hva faget kan bidra med i undervisningen av den neste generasjonen, og hva de trenger for å kunne fortsette å bygge samfunn. Han fortsetter ved å gjøre et poeng av at disiplin faget i liten grad styrer skolefaget, fordi det er kunnskapsdepartementet som gjør tematiske avgrensninger i faget, i tillegg til at timetallskabalen skal gå opp (Holt-Jensen, 2007, s. 17). Igjen må det påpekes at geografi ikke er et eget fag i grunnskolen, og har derfor ingen egen plass i timetallskabalen, men det betyr ikke at det ikke er rom for å stille spørsmål om hvor mye tid hvert av temaene får i samfunnsfagundervisningen og hvordan denne vektleggingen skjer.

2.2 Hvorfor geografi og historie?

Noe av det som gjør historiefaget vanskelig å forstå, handler om å forstå hvorfor det som skjedde faktisk skjedde. Det kan i denne sammenhengen trekkes frem mange ulike faktorer som spiller inn på historien, som at man trenger bred kunnskap over det faktiske hendelsesforløpet, men også forståelse av det kulturelle, politiske sosiale religiøse og andre samfunnsmessige forhold (Roos, 2022, s. 12). Merethe Roos viser til at alle disse tingene er noe en må ha inngående kunnskaper om for å være god i historie, fordi historie nettopp er mer enn det faktiske hendelsesforløpet og utfallet av dette (Roos, 2022).

Det er veldig interessant at Roos ikke nevner geografi som en av de samfunnsmessige forholdene helt konkret, og vi kommer tilbake til dette i diskusjonskapittelet. Poenget er derimot at det blir i læreplanen for samfunnsfag fra 2020 skrevet at eleven skal forstå sammenhengen mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold. Dette står i sammenheng med at elevene skal forsøke hvordan disse forholdene har påvirket og påvirker menneske og samfunn. Geografi og historie dukker opp som begreper i læreplanen for samfunnsfag både under samfunnskritisk tenkning, demokrati og deltakelse og bærekraftige samfunn, og er derav viktig å ha med seg også inn i historieundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ian Morris er historiker. I sin bok *Why the west rules – for now* skriver han implisitt om hvordan geografi har hatt en betydning for deler av utviklingen av samfunnet og historien vår. Et av poengene ved å trekke frem boken til Morris er at han i boken sin viser til hvordan geografi kan være med å forklare de regionale ulikhetene, der biologi og sosiologi forklarer de globale likhetene. Geografiske forskjeller påvirker samfunnet langsiktig, og det som teller som en geografisk fordel på et tidspunkt i løpet av samfunnsutviklingen kan senere vise seg å være irrelevant eller en ulempe på et annet tidspunkt. Morris gjør dette mer eksplisitt ved å skrive at vi kan si at mens geografi driver den sosiale utviklingen fremover, er det også sosial utvikling som bestemmer hva geografi betyr (Morris, 2010, s. 30).

Han forklarer også geografis betydning for samfunnet ved å vise tilbake på istiden, hvor miletykke isbreer dekket store deler av den nordlige halvkule, og kun nærmere ekvator var det mulig for menneske å leve i et jeger og sankersamfunn. Distinksjonene mellom nord og sør (hvor folk kunne og ikke kunne leve), var ekstreme. Slutten på istida forandret betydningen av geografi. Her viser Morris til at selv om polene forholdt seg kalde, og ekvator ble et varmesenter, fantes det en liten håndfull plasser mellom de to ytterpunktene hvor varmere vær, i sammenheng med den lokale geografien gjorde det mulig for planter å utvikle seg (evolution), og dyr som kunne temmes. Dette betydde mer mat og som igjen betyr mer mennesker som igjen betyr mer innovasjon. Baksiden av dette er at det legger større press på ressursene (i dette tilfellet dyrene og maten) som driver prosessen (Morris, 2010, ss. 30-31).

Det siste som løftes av Morris i dette kapittelet, er at han påpeker at geografiske fordeler er selvødeleggende, de driver den sosiale utviklingen fremover, men samfunnet endrer betydningen

for geografi (Morris, 2010). For å gi et eksempel på dette kan vi se det i sammenheng med hva Tvedt skriver om irrigasjonssamfunn. «De første sivilisasjonene hadde ett grunnleggende felles kjennetegn som må fremheves dersom vi skal forstå samfunnene de skapte: Samfunnets økonomi var basert på jordbruk og kunstig vanning – de var irrigasjonssamfunn.» (Tvedt, 2020, s. 31). Vi kommer ikke direkte inn på de tidlige sivilisasjonene i denne oppgaven, men dette er et godt eksempel på hvorfor geografi er viktig for historien, og i denne sammenhengen, samfunnsutvikling. Sumererne som Tvedt refererer til som «den kunstige vanningens pionerer», klarte å lage et vanningsystem ved å grave ut kanaler fra Eufrat i retning Tigris. Ideen stammer fra flommen som kom hver høst, og sumererne hermet vellykket etter de naturlige prosessene de så (Tvedt, 2020, s. 34). Dette er et godt eksempel på hvordan landskap og tilgang på vann og dyrkbar jord har påvirket historien, og legger til rette for utvikling.

Arild Holt-Jensen var ved Universitetet i Bergen, professor i geografi. Holt-Jensen argumenterer for at geografi kan spille rollen som et nøkkelfag i skolens undervisning: «Min påstand er: geografi er et *nøkkelfag*, men det har lav undervisningspolitisk status i Norge.» (Holt-Jensen, 2007, s. 15).

Argumentasjonen Holt-Jensen legger til grunn handler om at en av betingelsene for å skjønne og oppleve verden er at man forstår romlige relasjoner. I tillegg til dette viser han til at et nøkkelfag bør også kunne være et syntesefag. Et syntesefag er et fag som binder sammen kunnskap fra andre fag, litt på samme måte som at brua mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap er det geografi som har bygd. For å bygge videre på dette kan vi vise til sammenhengen mellom naturgrunnlag og bosetting, og hvordan dette er i utvikling i dag. Det kan da være hensiktsmessig å forstå helhetene i et landskap, og det er dette som er hensikten til geografifaget (Holt-Jensen, 2007, s. 19).

For å komme til poenget med alt dette om nøkkelfag i skolen viser Holt-Jensen til at faget må kunne gi noen viktige tjenester, i form av kunnskaper andre fag trenger. Geografi er nettopp et slikt fag, fordi det bygger opp en del ferdigheter, som kartlære og GIS, som andre fag har stor nytte av og er en nødvendig grunnmur for å kunne bygge forståelse. Videre underbygger han dette poenget ved å vise til historiefaget og at kunnskap om ikke bare kartet, men også om naturforhold, ressursfordeling og kulturforskjeller er nødvendig for faget. Det blir vist til noen historiske begivenheter hvor geografisk kunnskap er vesentlig: «Tsunamikatastrofen i desember 2004, folkevandringer, kolonisering, imperialisme, USAs okkupasjon av Irak..». (Holt-Jensen, 2007, s. 20).

Holt-Jensen trekker også frem hvordan plasseringen av hendelser er viktig for historiefortellingen, fordi den gir handlingen et rom å foregå i. Geografi hjelper oss med å forstå plasseringen av historiske hendelser og hvorfor de skjedde der. For eksempel kan kunnskap om topografi, klima og tilgang på ressurser forklare hvorfor bestemte slag ble utkjempet på bestemte steder (Holt-Jensen, 2007, s. 111). Holt-Jensen trekker også frem at den geografiske bevisstheten og stedsanalysen binder sammen den naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningen sammen. Dette er tre perspektiver som gir ulike forståelser av verden, dog Holt-Jensen skriver at ingen av dem gir den fulle og hele sannheten (Holt-Jensen, 2007, s. 116).

Rolf Mikkelsen underbygger også et par av de poengene som er løftet frem tidligere i oppgaven. Han skriver at det er en ubetinget styrke, i skolesammenheng, å kunne studere og lære naturforhold og samfunnsforhold i sammenheng. Fordi samfunnsfaget i grunnskolen er sammensatt, utgjør et tverrfaglig geografifag om lag en tredjedel av samfunnsfaget. Der han skriver tverrfaglig geografifag sikter han til at både naturgeografi, samfunnsgeografi og en sammensmelting knyttet til geografisk nivå preger geografi i grunnskolen (Mikkelsen, 2015a, ss. 19-20).

Terje Tvedt er professor ved geografisk institutt ved Universitetet i Bergen. I *Verdenshistorie: med fortiden som speil*, kommer Tvedt blant annet inn på imperialisme. Dette kommer tydeligere frem i kapittel 5, hvor funnene skal diskuteres, men kolonialisme og imperialisme gjør seg i stor grad gjeldende. I boka trekker Tvedt frem et utdrag fra Churchills skildring av kolonialismens begrunnelse og mål. «Å gi fred til stridende stammer, å administrere rettferdighet der det før bare var vold, å bryte slavenes lenker, å utnytte jordens rikdommer, å plante de første frø for handel og utdanning, å øke hele befolkningens muligheter til å føle glede og minske sjansene for smerte – hvilket vakrere ideal eller en mer verdifull belønning kan inspirere til menneskelig innsats?» (Tvedt, 2020, s. 184). I og for seg er nok dette et ganske deskriptivt bilde på hvordan britene så egen imperialisme, og peker i retning av et behov for mer ressurser. Det er også på sin plass å påpeke at det britiske imperiet dekket omkring en fjerdedel av jordas landareal på sitt største, rundt første verdenskrig, på starten av 1900-tallet. Dette tilsvarer også at monarkiet, som har sin trone i London, var overhodet til omtrent hvert fjerde menneske på planeten (Tvedt, 2020, s. 185).

Tvedt fortsetter ved å påpeke at til tross for det britiske imperiets varighet, sammenliknet med imperienes lange historie, er tema fremdeles diskutert av verdenssamfunnet. Debatten handler om at den europeiske kolonialismen og imperialismen ofte blir ført som den eneste som har eksistert (Tvedt, 2020, s. 185). Videre vises det til at deler av verdenshistorien må viskes bort for å kun kunne snakke om en imperialisme. For å underbygge poenget sitt viser han til flere eksempler, mest kjent blant dem er kanskje Romerriket, men også Perserriket, Inka- og Maya-imperiet, og det rike som Djengis Kahn skapte i sin tid. Han påpeker ganske tydelig at det britiske imperiet, blir i vår samtid, fremstilt som Imperiet med stor I (Tvedt, 2020, ss. 185-187).

Samtidsdiskusjoner om kolonialismen er altså blitt en global strid om den vestlige sivilisasjonens og Europas bidrag til menneskehetens utvikling. Den ene siden av denne debatten argumenterer for at europeisk kolonialisme endret verden til det bedre. Argumentene for denne siden baserer seg ofte på at den skapte mer av alt; demokrati, utvikling, handel og globalisering. Det ble i denne delen av historien spredt frihet og fremskritt som allerede hadde forfeste i Europa til mindre utviklede deler av verden. Motargumentet derimot, er at kolonialismen skapte underutvikling, styrket den kulturelle undertrykkelsen og ga ødeleggende interne motsetninger. Kolonialismen blir altså på denne siden av debatten fremstilt som det tvert motsatte fenomen (Tvedt, 2020, s. 188).

2.3 Bilder og kart

Et bilde er en visuell fremstilling av et bestemt øyeblikk. Det er ikke lenger bokstaver som skal gi mening, og blir derfor erstattet med andre tegn eller det konkrete vi ser. Et bilde i denne konteksten kan omfatte mange former for visuelle uttrykk. Erik Lund påpeker at de har et stort potensial på flere punkter. De kan være viktige hjelpemidler i begrepslæringen, og de kan i seg selv fortelle en historie. Ved å velge ut bilder knyttet til en tidsperiode eller et tema, uten at bildet er bundet av tekst som det ofte er, utnytter man bildet betydelig mer. Bilder bygger på gjenkjenning og analogi, selv om et bilde også kan ha hatt en spesiell betydning på tiden bildet ble til som ikke samsvarer med den leseren har i dag, eller man rett og slett ikke kjenner igjen bildet. Bilder som har liten eller ingen verdi kan være en god kilde til kunnskap, til tross for sentrale kunstverks naturlige plass i historiefaget. Et slikt bilde kan for eksempel brukes til å diskutere hva bildet handler om, og settes inn i en historisk kontekst. Et annet poeng ved slike bilder er at de kan bidra i å utvikle elevens forståelse av kildekritikk og kildekritiske begreper, ved å diskutere opphavssituasjonen til bildet (Lund, 2016, ss. 157-168).

Det ble så vidt nevnt tidligere i kapittelet at kart er et viktig hjelpemiddel i geografifaget. Det kan til og med påstås at det er det viktigste fagspesifikke tekniske hjelpemiddelet geografien har. Trykte kart har nok gått av moten, til fordel for datakartografi og Geografiske informasjonssystemer (GIS). Det er vanskelig å se for seg en geografibok uten kart bilder og figurer, Holt-Jensen påpeker at dette kommer av at det er mye viktigere for geografen enn det er for andre Natur- og samfunnsforskere å ha en visuell framstillingsevne (Holt-Jensen, 2007, ss. 14-15).

Mikkelsen sier noe av det samme. Han trekker frem at man i geografifaget arbeider med omgivelsene og virkelighetens verden, og argumenterer derfor med at kartet er viktig fordi omgivelsene man ønsker å se på ligger utenfor rekkevidde. Mikkelsen skriver ganske tydelig at kart er viktig, ikke bare i disiplindefaget geografi, men også i skolefaget: «Da trenger vi *representasjoner* av virkeligheten, og de viktigste som geografifaget og skolen har, er *kart*.» (Mikkelsen, 2015b, s. 116). Kart er ikke bare et bare et bilde av verden. Mikkelsen gir også uttrykk for all den informasjonen som kan leses i et kart, og at et kart kan ha både variert og komplisert innhold. Han ramser også opp ulike forhold som et kart gir informasjon om: «De gir informasjon om landskap og landformer, hav og vann, ressurser, grenser, bosetning og samferdsel.» (Mikkelsen, 2015b, s. 119).

2.4 Hvorfor lærebøker?

Det siste Det siste vi skal ta for oss i dette teorikapittelet er nettopp spørsmålet om lærebøker, fordi dette vil ha en innvirkning på hvordan vi forstår analysen. Den enkleste forklaringen på dette er at lærebøker først og fremst er en pedagogisk fremstilling av den fakta, begrepskunnskap og forklaringer det er tenkt at elevene skal sitte igjen med, samtidig som disse er alderstilpasset (Sætre, 2015, s. 140). Alderstilpasning vil ha noe å si for hvor kompliserte forklaringer man mener eleven har forutsetninger for å forstå, og noe vil derfor simplifiseres i en viss grad.

Et annet interessant poeng å komme inn på er hvorfor læreboka er så styrende for undervisningen. Dette poenget var utgangspunktet for at det var interessant å se på lærebøkene, og ikke gjøre intervjuer. Sætre viser Boel Englands forskning på dette feltet fra 1999 og gir flere sentrale poenger. Det første punktet som er verdt å løfte frem er: «Læreboka har en kunnskapsgaranterende rolle.» (Sætre, 2015, s. 140). Med dette så mener han først og fremst at lærerne tror på det som står i læreboka, og at denne informasjonen både er korrekt og oppdatert, samtidig som den følger målene i læreplanen. Englands forskning viser også at fordi læreren har

noe konkret å samle undervisningen rundt, får læreboka en disiplinerende rolle i klasserommet. Det siste punktet handler om de lærerne som er faglig usikre, og at ved å gi de en faglig forankring gjennom læreboka, blir undervisningen enklere (Sætre, 2015, s. 140).

3 Metode

Metodekapittelet skal som kjent gjøre rede for den metodiske fremgangsmåten for oppgaven. Det vil i dette kapittelet bli redegjort for typiske kjennetegn ved en tekstanalyse generelt, og senere lærebokanalyse mer spesifikt. Formålet med dette er å gi leseren et grunnlag for hvorfor dette er en egnet metode for datainnsamling i denne situasjonen, samtidig som vi skal se nærmere på hvilke begrensninger den fører med seg. Det vil også bli påpekt både sterke og svake sider ved utformingen og gjennomføringen av analysen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektet. I slutten av kapittelet skal det redegjøres for ulike valg og utvalg som er gjort, samt fremgangsmåten for innsamling av data, før vi til slutt skal se på hvilke punkter som er viktig å ha med seg inn i selve analysen av det ferdige datamaterialet.

3.1 Forskningsteoretisk ståsted

I vitenskapsteorien skiller vi ofte mellom to hovedområder i forskningsmetodiske tilnærminger. Dette er kvantitativ og kvalitativ metode. Det er den sistnevnte av disse som er brukt i denne oppgaven, og derfor også her vi legger fokuset. Kvalitativ metode er ikke en spesiell fremgangsmåte, men heller et paraplybegrep som dekker en rekke ulike metoder. Både intervju, observasjon og, som vi skal se på senere i dette kapittelet, tekstanalyse. Aksel Tjora viser til at når vi tenker generelt på kvalitativ metode er det vanlig å se på hvordan metoden skiller seg fra den kvantitative. I denne sammenheng er det flere ulike kvaliteter man kunne trukket frem, men slik som vektlegging av forståelse fremfor forklaring, data i form av tekst fremfor tall, og en utforskende og empiridrevet fremgangsmåte er relevante forskjeller, også i denne oppgaven (Tjora, 2021, s. 27).

Vi kan definere kvalitativ metode som en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av data. Dette er data som vanligvis foreligger i form av tekst, i motsetning til kvantitative data som ofte kommer frem i form av tall eller mengdebetegnelser (Grønmo, 2023). For denne oppgavens del er vi mer interessert i hvilke historiefortellinger som trekker frem geografiske perspektiver, enn hvor mange ganger det blir gjort i løpet av en lærebok. Dette kommer særlig frem når det spørres etter hvordan lærebøkene bygger opp under sammenhenger i faget.

Så neste spørsmål blir naturligvis: hvorfor kvalitativ metode? «Det er ofte andre aspekter ved det samme fenomenet man kan forklare ved bruk av kvantitative metoder enn dem man kan forstå ved

kvalitative metoder.» (Tjora, 2021, s. 36). Med dette som utgangspunkt er det lettere å argumentere for at dette forskningsprosjektet også kunne vært løst kvantitativt, problemet med dette er som Tjora viser til at resultatet hadde blitt annerledes. Det ville da vært mer naturlig å stille spørsmålet om i hvilken grad man trekker sammenhenger mellom geografi og historie, og se på antallet ganger, kontra å se på hvor, hvordan og hvorfor man trekker inn geografi i historiefortellingen. Dette spiller også godt på ordbruken om å kunne forklare og å kunne forstå.

En annen årsak til at det i dette prosjektet handler også om at det er et interessant aspekt å se hvordan læreplan og læreboka henger sammen, og hvor godt læreboka utfyller kompetansemålene i læreplanen. Vi trekker igjen frem forskjellen mellom kunnskap og forståelse i den forstand at det er, for meg, mer interessant å se på hvordan læreboka legger opp til at læreren kan trekke inn flere sider av faget det undervises i.

3.1.1 Vitenskapsteori

Nyeng skriver: «Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er likevel ikke sannhet i og for seg, men *måten vi søker etter sannheten på.*» (Nyeng, 2012, s. 9). Vi har allerede sett på kvalitative metoder generelt. Metoden er en del av måten å søke etter sannhet på, men den står ikke alene. Vitenskapsteorien bidrar nemlig med et teoretisk grunnlag om fortolkningsprosessen, og leder oss inn på hermeneutikken.

Sentralt i hermeneutikken og dens arbeidsmetoder finner vi forsøkene på å forstå gjennom lesing. Med andre ord: fortolkning av tekst (Kvarv, 2021, s. 83). Med dette til grunn kan det argumenteres for at dette er en god vitenskapsteoretisk innfallsvinkel til den tekstanalysen som er gjort i dette prosjektet.

Både Nyeng og Kvarv viser til at tolkeren eller forskeren, som i denne sammenheng er meg, ikke begynner en slik fortolkningsprosess uten forutsetninger. Disse forutsetningene kan regnes som utgangspunktet du begynner med, altså hvilke forforståelser og forventninger som veileder oss gjennom prosjektet. Forskeren er også et menneske, og vil derfor ikke være nøytral eller uavhengig i forskningsprosjektet fordi man også er et produkt av sin samtid og kultur (Nyeng, 2012, s. 50; Kvarv, 2021, s. 83). Det vil si at jeg som lærerstudent, med undervisningskompetanse i samfunnsfag, går

inn i dette prosjektet både med en forståelse om hva en lærebok er, hva som står eller burde stå skrevet i dem, og hvorfor dette er relevant.

Vi kan si at hermeneutikk handler om å forstå, fortolke eller tyde. Dette er tradisjon som står sterkt i forskningen i ulike fagdisipliner, blant dem historie. Formålet er å oppnå forståelse gjennom fortolkning (Kvarv, 2021, s. 84). Selv om dette forskningsprosjektet ikke springer ut av disiplin faget historie, og det ikke er gamle historiske kilder som skal tydes og forstås vil det kunne trekkes noen likheter mellom disse. Fordi det i denne oppgaven handler om hvordan vi forstår lærebøker i deres forsøk på å presentere historien for elever, er ikke fenomenet en hendelse, men snarere læreboka i seg selv.

Når det i hermeneutikken blir påpekt at meningsfenomener må fortolkes, vil det i denne sammenhengen handle om det grunnlaget en lærebok legger for undervisningen. Nyeng skriver: «En gudstjeneste er en gudstjeneste ved at de som deltar, forstår og anerkjenner det som foregår som en gudstjeneste.» (Nyeng, 2012, s. 48). På samme vis kan vi snakke om lærebøker, de blir også brukt, forstått og anerkjent på et kulturelt grunnlag. Det kulturelle grunnlaget her vil derimot dreie seg mot hvordan samfunnet forstår barn læring og behov for informasjon.

Den hermeneutiske sirkelen er også hensiktsmessig å løfte frem i denne oppgaven, og kan forstås i sammenheng med oppgaven på to ulike måter. Den hermeneutiske sirkelen dreier seg om et konsept om at vi må forstå delene av et fenomen for å forstå helheten, men for å forstå helheten må vi også forstå hver enkelt del. Nyeng forklarer det ganske godt: «Meningen med atferd bestemmes av personens egen subjektive oppfatning av hva han gjør, samtidig som denne subjektive oppfatningen er formet ut av fra kollektive størrelser.» (Nyeng, 2012, s. 48).

Hvordan jeg gjorde utvalget mitt er den første linja som trekkes mot den hermeneutiske sirkelen. Som vi kommer tilbake til senere har jeg valgt å ta utgangspunkt i samme serie av lærebøker på ungdomstrinnet for å få med helheten i læreverket. Kvarv skriver at den hermeneutiske sirkel er den tolkningsprosessen som skjer når man veksler mellom å betrakte helheten og delene (Kvarv, 2021, s. 83). Vi kan si at kapitlene er deler av helheten som er boka, men vi kan også si at lærebøkene hver for seg er deler av helheten som er læreverket. For å få en grundig forståelse for

tema jeg skulle sette meg inn i måtte jeg både sette meg inn i delene, slik at jeg fikk et helhetlig bilde på hvordan bøkene bruker geografi inn i historiefortellingene.

Det andre perspektivet på den hermeneutiske sirkel som er relevant handler i større grad om lærebøkene i seg selv. Det er allerede argumentert på hvordan de kan oppfattes som deler av en helhet, og dette kunne også vært trukket ut som at læreverket i samfunnsfag er en del av den helhetlige utdanningen til elever. Poenget jeg prøver å komme frem til er derimot forsøket på å lage et helhetlig grunnlag for kunnskap for elever. Helheten av kunnskapsgrunnlaget består av mer enn kapitlene i den ferdige læreboka, det består av lærebokforfattere, læreplaner, og styringsdokumenter. Dette er delene som gir uttrykk for hva som er hensiktsmessig at en elev skal lære på skolen.

3.2 Tekstanalyse

Med utgangspunkt i Tjora kan vi si at tekstanalyse er ofte oppfattet som en ikke-påtrengende metode. I denne metoden bruker man ofte tekster eller dokumenter som i utgangspunktet hadde et annet formål enn forskning. Videre viser han til at: «Et vesentlig poeng med dokumenter er at de gir oss informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere.» (Tjora, 2021, s. 196).

I en tekstanalyse bli tekstene som er utvalgt studert systematisk. Bratberg skriver: «Tekster kan gi kunnskap om faktiske, konkrete forhold.» (Bratberg, 2017). Videre viser han til hvordan tekst kan analyseres for å avdekke bakgrunn, mål, forankring og en rekke andre forhold. Målet er å kunne trekke slutninger om omkringliggende forhold, eller om forfatterens ideer og intensjoner (Bratberg, 2017). Ved å bruke et eksempel fra denne oppgaven kan vi si at ved å analysere lærebøker, undersøker vi hva som er grunnlaget for elevens læring, altså hva er målet at eleven skal kunne.

Det må også påpekes at det ikke bare er oppturer ved en tekstanalyse. «Analyse av tekst kan gi oss innsikt i idégrunnlag og motiver, men kan også gi oss et falskt inntrykk av å ha full oversikt over forskningsobjektet» (Bratberg, 2017, s. 14). Hvis vi tar utgangspunkt i at forskningsobjektet er lærebøker på ungdomstrinnet ville analyseprosessen tatt lenger tid enn det som er mulig å gjennomføre innenfor den tidsbegrensningen som er gitt for denne oppgaven. Det er også en

sannsynlighet for at datamaterialet hadde blitt u håndterlig stort, hvor noen av funnene hadde falt mellom sprekkene.

Det finnes altså mange ulike mål med en tekstanalyse, og ikke alle er relevante for denne oppgaven. Det er allikevel viktig for oppgavens del at vi har et tydelig bilde på hva en tekstanalyse kan være og hvordan den brukes. For eksempel kan en tekstanalyse ha som formål å finne ut hva som er bestemt, hva som styrer oss, men oftest vil den også ha ambisjoner om å si noe om hvorfor dette er blitt bestemt. Dette er fordi styringsdokumenter sjeldent vil presentere anbefalingene eller vedtakene uten å argumentere for eller forklare hvorfor (Bjørhusdal. (2020). Mektige takstar og kritisk diskursanalyse. Kompendiet s. 126). Dette er også interessant fordi vi ofte betegner læreplanen som et styringsdokument, men læreplan for samfunnsfag i seg selv er ikke en spesielt argumenterende tekst. Det den derimot gir oss er en ramme for hva som er blitt bestemt at elevene skal kunne, og derfor også et utgangspunkt for lærebokforfattere når de skriver lærebøker.

Før vi går videre på spesifikt lærebokanalyse vil jeg derfor poengtere at det er viktig at å sette teksten vi leser inn i en kontekst. Sitatet av Tjora et par avsnitt over legger opp til at vi spør oss selv om når teksten er skrevet, hvor, av hvem og for hvilke lesere er den skrevet? (Tjora, 2021). Dette er kanskje ikke spørsmål som er viktigere for en lærebokanalyse, enn for en annen type tekstanalyse, men vil være kjekke å ha i bakhodet uansett.

Å kalle metoden i dette prosjektet utelukkende for en lærebokanalyse vil være misvisende, selv om det er her hovedvekten i datamaterialet mitt kommer fra. Læreplanen er nemlig også tatt med i analysen for å kunne sammenlikne hvordan lærebok og læreplan går hånd i hånd når vi skal utforske bruken av geografi i historiefortellingene. Jeg skal forklare mer om hvorfor lærebokanalyse er relevant for metoden straks, men mener det er hensiktsmessig å argumentere for plassen til læreplanene under tekstanalyse.

Læreplanene er et av de styringsdokumentene som legger føringer for hva elevene skal kunne, når de er ferdig med skolegangen sin. Læreplanene i seg selv har hatt mange former og fasonger gjennom årene. LK06 var veldig spesifikk, med mange kompetansemål og delt i hovedområder, der LK20 er strake motsetningen med brede og få kompetansemål. Når vi skal se på læreplanene skal vi se på hvordan lærerplanen tilrettelegger for å kunne bruke fagområdene på tvers av hverandre. I

tillegg skal vi se om det er konkrete kompetansemål som gjør seg gjeldende og hvordan det hele har utviklet seg.

3.2.1 Lærebokanalyse

En lærebokanalyse er en form for tekstanalyse. Spesielt for en lærebokanalyse er at den er skrevet med et formål om å gi kunnskap, med bakgrunn i læreplanen, og til gitte aldersgrupper. En lærebok tar for seg ganske mye mer enn et spesifikt tema, og vil i noen grad også være sammensatt av flere fagområder. Et eksempel på dette er samfunnsfagbøkene. Fordi samfunnsfaget i skolen dekker opp flere ulike disipliner slik som historie, geografi og sosiologi, er det mye forskjellig fagstoff som står i en lærebok. Det andre prinsippet er at de er skrevet til ulike klassetrinn, som er aldersbestemt. Dette betyr at man kan tilrettelegge fagstoffet slik at det ikke blir for komplisert for aldersgruppen å forstå, samtidig som at læring krever at vi blir utfordret.

Hovedargumentet for å gjøre en lærebokanalyse har vi allerede kommet inn på i teorikapittelet, og handler om at tidligere forskning viser til lærebøker som styrende for undervisningen. Den gir en faglig forankring, for både elever og lærere, samler opp kunnskap fra ulike fagområder på et sted i henhold til læreplanen og man har tilgang på den i klasserommet (Sætre, 2015, ss. 140-141).

Kari Bachmann gjorde en undersøkelse om dette i forbindelse med kunnskapsløftet LK06. I undersøkelsen viser hun til at 87% av lærerne som deltok svarer at de ofte bruker elevenes lærebøker i sin planlegging og undervisning. I samme undersøkelse finner vi også at kun 4% av lærerne ikke bruker lærebøkene i sin utarbeiding av halvårs- eller årsplaner, som vil si at de aller fleste lærere vektlegger lærerbøkene til elevene i større eller mindre grad når undervisning skal planlegges. Videre kan man lese at 83% av lærerne som deltok i undersøkelsen bruker stoffet i læreboka som et utgangspunkt for hva de presenterer i timene sine, når det ble undersøkt hvilket formål lærebøkene hadde i undervisningssammenheng (Bachmann, 2004, ss. 122-124).

Læreboka er altså et viktig hjelpemiddel for både lærer og elev i skolen, fordi den er med å bistå elevene i å nå kompetansemålene. På bakgrunn av dette er det derfor viktig å vite om læreboka dekker læreplanens mål, eller om læreren må supplere med andre tekster og kilder for at elevene skal få dekt opp den kunnskap de trenger (Sætre, 2015, s. 141). Som tidligere nevnt er læreboka en førstehåndstolkning av læreplanen. Gjennom en analyse av lærebøker som er i bruk vil jeg sitte

igjen med inngående kunnskap i hva forlagene har ment er relevant kunnskap å sitte inne med etter revideringen av læreplanen. Dette gjør seg gjeldende fordi det ofte er nettopp denne kunnskapen som løftes frem og undervises om i norske klasserom.

Det menes at det er problemstillingen som styrer hvilken metode som er mest hensiktsmessig å jobbe ut ifra. Problemstillingen: *Blir geografiske forklaringer brukt for å forklare historiske hendelser i læremidler på ungdomstrinnet?* viser klart og tydelig til at det ønskes å se på hvordan læremidlene forklarer historien. Det er derfor også tenkt å gå nærmere inn på hvordan disse forklaringene legges frem og se på om det brukes og eventuelt hvorfor det brukes geografiske forklaringer.

På en annen side er problemstillingen i oppgaven formulert slik at en begrensning i prosjektet være at det ikke er mulig å si noe om bruken av lærebøker, i klasserommet i resultatet og diskusjonen. Dette er nevnt i teorikapittelet og et par avsnitt over, basert på tidligere forskning. Relevansen i dette ligger i bakgrunnen for prosjektet, hvor søkelyset vil ligge på hva slags fundament lærebøkene skaper for lærere til undervisning og kunnskapsformidling.

3.2.2 Validitet og reliabilitet

Slik som i alle forskningsprosjekter må det sies noe om reliabilitet og validitet. Det første begrepet handler om at oppgaven skal være pålitelig (reliabilitet), og ikke er et resultat av juks eller slapt håndverk. For at dette skal komme tydelig frem er det viktig at oppgaven er transparent. Det andre handler om gyldighet, som for eksempel hvorvidt oppgaven svarer på problemstilling, og om det er godt samsvar mellom metode og problemstilling (Anker, 2020).

Reliabilitet handler om å sikre påliteligheten eller holdbarheten i prosjektet. Reliabilitet er en nødvendig betingelse for god forskning, men er ikke tilstrekkelig alene. Bakgrunnen for dette er at det er mulig å gjennomføre en reliabel undersøkelse, men har den egentlig svart på problemstillingen? Dekkes databehovet tilstrekkelig? (Nyeng, 2012, s. 105). I denne undersøkelsen hvor målet er å få et svar på hvordan geografi blir brukt i historiefortellingen i lærebøker på ungdomsskolen, krever et datamateriale som kan svare på dette. Det er i den sammenheng tatt utgangspunkt i lærebøker for ungdomstrinnet, en fra hvert trinn, og som dekker opp historiedelen av samfunnsfaget. Det kan allikevel diskuteres hvorvidt en bok fra hvert trinn er nok til å kunne si at

man får et helhetlig bilde, eller om det holder å bruke bøker fra et forlag, fordi et annet forlag kan ha gått frem på en annen måte.

Et annet prinsipp om reliabilitet er hvor robust undersøkelsen er, med andre ord: er dataene til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Her, hvor vi tar utgangspunkt i lærebøker for ungdomstrinnet, er det vesentlig for undersøkelsen at lærebøkene er lærebøker og anerkjente. Også fordi problemet ikke er ute etter utviklingen eller forandringen, men her og nå perspektivet er det viktig at lærebøkene er gjeldende og kan gi uttrykk for det som skjer i skolen i dag. Man kan antakeligvis finne datamateriale til problemstillingen i en historiebok fra 80-tallet, på en annen side er ikke disse bøkene i daglig bruk og kan heller ikke ses i sammenheng med LK20.

Repetierbarhet, altså at man kan gjøre samme studien på nytt og få noenlunde de samme resultatene, er også en del av vurderingen om et prosjekt er reliabelt i vanlig forskningspraksis. Nyeng trekker med dette frem to begreper: Konsistens og konvergens. Konsistens handler om dette med repetierbarhet over tid, mens konvergens handler om at forskere har gjort noenlunde samme funn andre steder, med en forutsetning om at det er brukt samme målemetode (Nyeng, 2012, s. 107). Det er viktig å påpeke at dette prosjektets rammer ligger i lærebøker som er utgitt etter LK20. Det vil si at om prosjektet skulle vært repetert etter et nytt kunnskapsløfte, er det ikke garantert at du vil få samme resultat, fordi det da kan være andre områder som er vurdert viktigere at elever skal kunne noe om. På samme vis kunne en annen forsker brukt et annet forlag og læreverk som «andre steder», og da heller ikke nødvendigvis fått akkurat de samme resultatene, fordi lærebokforfatteren til den boka kan ha tolket læreplanen annerledes, eller dømt det viktigere å vektlegge pensum på en annen måte.

Reliabilitet handler som nevnt om pålitelighet. Ved å være transparent gjennom analysen, slik at leseren kan danne et bilde på hvordan man har gått frem i forskningsarbeidet gir man uttrykk for dette prinsippet. Det er ikke bare for at leseren prosjektet skal kunne gjennomføres på nytt og få de samme resultatene, noe som i større grad gjelder kvantitative prosjekter, er dette viktig. Dette er også viktig for at leseren skal forstå hvorfor jeg trekker de slutningene jeg gjør når jeg tolker datamaterialet (Anker, 2020).

Begrepsvaliditet er den mest grunnleggende formen for validitet, og handler enkelt sagt om at man undersøker det problemstillingen spør etter, og ikke noe annet. I datainnsamlingen kan man aldri være helt sikker på man ikke får med seg noe mer eller annet, derfor bruker vi begrepsvaliditet som et ideal å strekke seg etter. Empirien kan fremdeles være valid selv om de ikke er 100% gyldige (Nyeng, 2012, s. 109). Denne forståelsen av validitet vil nok være mer gjeldende for kvantitativ forskning, spesielt med tanke på målefeil og systematiske feil. Allikevel er det viktig for kvalitativ forskning også, å ha godt samsvar mellom samsvar i oppgaven både mellom problemstilling, metode og resultat (Anker, 2020).

For å kunne drøfte gyldigheten, validiteten, i denne oppgaven må vi altså se på hvordan problemstilling, metode og resultatet henger sammen. Det kunne vært veldig enkelt å si at fordi problemstillingen spør etter om det spesifikke tema er fremstilt i lærebøker, så er en lærebokanalyse svaret, to streker under svaret. Lærebokanalyse er definitivt en naturlig fremgangsmåte til problemstillingen, og i den forstand henger metode og problemstilling sammen. Den andre siden av gyldigheten er derimot resultatene, fordi problemstillingen i utgangspunktet er ute etter noe som ikke er garantert å eksistere fullt så konkret i læreboka. Problemstillingen må derfor reflektere at funn og resultater også kan være å ikke finne det man er ute etter.

3.3 Utvalg

Det må gjøres et utvalg av lærebøker, da det finnes for mange ulike lærebøker for ungdomstrinnet. Tidsbegrensningen for denne oppgaven gir ikke rom for å kunne analysere alle. Som en del av grunnmuren i denne oppgaven ligger kunnskapsløftet 2020. Det er derfor viktig for analysen, og resultatene at lærebøkene som brukes er utgitt etter denne læreplanen, slik at det er disse kompetansemålene som ligger til grunn for lærebokforfatterne når de har skrevet læreboka. I denne sammenheng har jeg landet på å bruke *Relevans* fra Gyldendal.

Problemstillingen bruker «lærebøker på ungdomsskolen» som formulering. På grunn av dette er det hensiktsmessig å velge lærebøker fra alle ungdomstrinnene i skolen. En 8., 9. og 10. klassebok i samme serie gir et mer helhetlig innsyn i både hvordan boka er bygd opp, men også for å se hvordan de dekker opp ulike temaer, og om de dukker opp flere steder. Dette gir som nevnt et helhetsinntrykk, og sikrer dermed at deler av historiefortellingen ikke uteblir fordi deler ville

kommet med i neste bok. Ved å velge en serie, kontra å plukke tre bøker fra ulike serier får man også fulgt opp hvordan teksten utvikler seg og går hånd i hånd.

Bakgrunnen for valget av bøkene til Gyldendal handler om tilgangen på lærebøker for ungdomstrinnet. Gjennom universitetet har jeg tilgang til Gyldendals bøker gjennom feide. En viktig del av dette valget var at denne tilgangen var digital, som har vært veldig praktisk i en hektisk hverdag, og er enklere frakte rundt. Et annet poeng som er viktig å gjøre er at det var disse bøkene jeg begynte å lese for å få en følelse av lærebøkene i sammenheng med tema da jeg begynte på oppgaven. Valget endte derfor på å fortsette med disse, som jeg allerede hadde noe kjennskap til. Til slutt var det viktig for meg at jeg valgte et forlag som både er anerkjent, og brukt i den norske skolen.

3.4 Etske betraktninger

I forskningsetikken er det flere normer og regler det er viktig å holde seg innenfor. De store grupperingene av interne og eksterne forskningsnormer handler om at man opprettholder sitt samfunnsoppdrag på best mulig vis. De forskningsinterne normene og reglene handler om at man skal være saklig, åpen og redelig i både gjennomføringen og rapporteringen av forskningen. De forskningseksterne normene kan vi forklare ved å vise til normbrudd i forskningen, som for eksempel at forskningen er spesielt skadelig for enkeltgrupper i samfunnet, eller ved at man fremmer politiske og/eller økonomiske interesser (Nyeng, 2012, s. 159).

«Noe som er spesielt for kvalitative forskningsmetoder, er at man som regel kommer nær ned man forsker på, for eksempel i observasjonsstudier eller dybdeintervjuer.» (Tjora, 2021, s. 54). Det er i dette forskningsprosjektet ikke forsket på mennesker, verken gjennom observasjonsstudier, eller i intervjuer. Det er i den sammenheng ikke et behov for anonymisering, slik man ville hatt ved de nevnte metodene, det samme gjelder for frivillig deltakelse. Videre er det heller ingen grunn til å vise til at respondenter har blitt møtt og behandlet med respekt (Nyeng, 2012, s. 159).

På en annen side skal både lærebøkene og lærebokforfatterne, som er det nærmeste jeg kommer mennesker i dette forskningsprosjektet, behandles med respekt. Uten det direkte møtet, eller den direkte kontakten er det vanskelig å si noe om hvilke begrensninger de har hatt, eller med hvilken hensikt de har tatt med eller utelatt noe i en lærebok. Det er viktig for meg å påpeke at dette

prosjektet ikke er gjort for å være negativt kritisk til forfatterne av lærebøkene, men heller være et konstruktivt bidrag i hvordan man ser på sammenhenger i de ulike disiplinene som inngår i samfunnsfaget.

3.5 Forberedelse og gjennomføring

I avslutningen av dette kapitlet skal jeg si noe om forberedelsen og gjennomføringen av analysen. Det er allerede nevnt at datamaterialet er samlet fra lærebøker og læreplanen, og lærebøkene er gjort rede for i utvalget. Det er også allerede argumentert for hvorfor læreplanen er en vesentlig del av analysen. Det siste generelle som er viktig å vite før vi går inn på det mer spesifikke er at til tross for å ha lest hele læreverket, er ikke alle kapitlene en del av analysen. Argumentet for dette er at ikke alle kapitlene handler om historie, og er derfor ikke relevante for denne problemstillingen. Det kan unntaksvis bli vist til kapitler der hovedfokuset er geografi, men da kun for å vise sammenhenger til historiefortellingene.

Det første jeg gjorde var å bla igjennom bøkene, det er en bok for hvert klassetrinn som skal dekke temaer for hele samfunnsfaget for det året. Det gjør automatisk at bøkene blir ganske store. Så det var praktisk å få en oversikt før jeg gikk i gang med analysen, samtidig med dette lagde jeg noen overordnede punkter som jeg skulle se etter, slik som:

1. Blir det brukt geografiske forklaringer?
2. Trekkes geografi inn på andre måter?
3. Blir det brukt bilder som har et geografisk aspekt?
4. Blir det brukt kart?

Da jeg satte i gang med analysen gjorde jeg et valg om å analysere de i kronologisk rekkefølge, det vil si at etter forberedelsene begynte jeg forfra. Hensikten bak var å også få en oversikt over sammenhengen og helheten i bøkene. Det er et poeng at en lærebok ikke nødvendigvis leses i kronologisk rekkefølge i skolen, da dette avhenger av hvordan læreren har bygd opp halvårs- eller årsplanen.

I analysen av teksten har fokuset i størst grad vært på kapitlene om historie. Å skille ut hva som er, og ikke er, historie opplevdes vanskelig da historie er et stort fagområde, og varierer ut fra hvordan

man definerer historie. På grunn av dette har jeg lest hele boka som allerede nevnt, også heller plukket ut de mer konkrete rene historiefortellingene der jeg har funnet de.

Derfra lette jeg etter elementer, begrunnelser og forklaringer med bakgrunn i geografi. Disse sprer seg fra geografisk makt, og landegrenser, til demografi, bosetningsmønster og tilgang på ressurser, som vi kommer tilbake til i analysen. Noen steder vil også miljø og vær spille en rolle, her kan man legge inn et eksempel fra den franske revolusjon og hvordan avlingene ble ødelagt.

Bilder var kanskje spesielt vanskelig å forholde seg til fordi de på et vis skulle ha med seg et geografisk perspektiv, samtidig som de skulle være viktige for historiefortellingen. Dette kommer jeg til å trekke frem enda nøyere i diskusjonen, spesielt hvordan man kan finne sammenhenger også i bilder. Men her har jeg prøvd å finne og bruke bilder som er med og representerer en del av landskapet og derfor gir historiefortellingen en geografisk plassering.

Kart er et av disiplin faget geografi viktigste hjelpemidler, og de kan utformes på ganske mange måter. Kommer til å trekke frem en del eksempler fra bøkene senere, men utover de tre kartene som kommer helt bakerst i boka, har det vært svært få kart å ta med i analysen, og i stor grad er det utklipp av mindre deler av verden i et bestemt øyeblikk.

4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg legge frem de funnene som kom frem i analysen av lærebøkene *Relevans*, disse er som nevnt samfunnsfagsbøker for ungdomstrinnet og er delt i *Relevans 8*, *Relevans 9* og *Relevans 10*. Analysen baserer seg på den historiske fremstillingen som kommer frem i de ulike bøkene og hvordan geografi er eller ikke er, en del av dette.

Som det kommer frem i forrige kapittel, ble bøkene lest og analysert i kronologisk rekkefølge, det er på imidlertid ikke hensiktsmessig å presentere funnene kronologisk. Bakgrunnen for dette er at lærebøkene er skrevet på en slik måte at den delen av historien som er presentert i *Relevans 8* kan også være relevant og gjøre seg gjeldende i *Relevans 9* og *10*. Med andre ord vil det i dette kapittelet bli presentert funn som hører sammen, men ikke nødvendigvis kan leses om i samme lærebok. Isteden er funnene kategorisert i fire ulike temaer. Disse er som følger: Kontroll over områder, Ressurser, Grenser og Samfunn og utvikling. Kategoriene er lagd slik at det er mulig å få et overblikk over funnene. Det er gjennom hele analysen tydeliggjort hvilken lærebok, eller forfatter det siktes til, slik at det er overkommelig å henge med. Det kan også være vesentlig å påpeke at det i en lærebok vil naturligvis følge med noen visuelle fremstillinger, ofte i form av bilder eller kart. I denne analysen har disse blitt løftet frem forløpende og der de er funnet relevante for analysen.

Under blir det vist en oversikt over kapitlene i de valgte lærebøkene:

	<i>Relevans 8</i>	<i>Relevans 9</i>	<i>Relevans 10</i>
Kapittel 1	«Landskapet og menneskene»	«Perspektiver og ideologier»	«Velferd for alle»
Kapittel 2	«Hvem er du?»	«Å klare seg selv i samfunnet»	«Økonomi og samfunn»
Kapittel 3	«Kamp for rettigheter»	«Verdens første verdenskrig»	«En sammenvevd verden»
Kapittel 4	«Vi bygger demokrati sammen»	«Våre mørkeste år»	«Migrasjon»
Kapittel 5	«Fra jordbruk til industri»	«Befolkningen i verden»	«Vern om demokratiet»

Kapittel 6	«Kamp om land og folk»	«En verden av samarbeid»	«Krig mange steder»
Kapittel 7	«Ressursene vi deler»	«Jordas framtid»	«Å forandre verden med vold»
Kapittel 8	«Verktøykassa»	«Vårt mangfoldige samfunn»	«Verktøykassa»
Kapittel 9		«Verktøykassa»	
Kilde	(Heidenreich & Moe, 2020, ss. 4-5)	(Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, ss. 4-5).	(Heidenreich & Waage, 2022, ss. 4-5)

4.1 Kontroll over områder

Det første funnet er knyttet til geografisk makt, sagt på en annen måte: kontroll over landområder. Dette er et overordnet tema som på mange vis vil ha sammenhenger med det neste funnet vi skal se på som handler om ressurser, men det vil være hensiktsmessig for diskusjonen å se på de hver for seg, og heller diskutere de sammen ved behov. Kontroll over landområder gjør seg gjeldene i flere ulike historiske hendelser som blir presentert i lærebøkene. Den første assosiasjonen kan for mange være imperialismen, eller kolonisering. Begge deler er veldig konkrete eksempler på det vi skal frem til, men vi det også i andre historiske hendelser. Den amerikanske revolusjonen, Napoleonskrigene og Kielfreden, og verdenskrigene er eksempler på dette, og ideen om kontroll over landområder dukker opp i de fleste konfliktsituasjoner.

Forfatterne av *Relevans 8* har hatt stort fokus på kontroll over landområder i ulike deler av historien. «Den franske keiseren, Napoleon, ville ha makt over større områder.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). Sitatet over er fremhevet for å konkretisere hvordan kontroll over landområder har vært viktig og blir ansett som viktig i historiske fremstillinger. Læreboka viser at under Napoleonskrigene fikk Napoleon kontroll over store områder i Europa utover det vi kjenner som Frankrike i dag. Både Spania, store deler av det vi kjenner som Tyskland i dag, samt Sveits, Italia, Kroatia, og deler av det som nå er Polen, var enten franske områder eller områder som Napoleon kontrollerte (Heidenreich & Moe, 2020).

I tilknytning til teksten om Napoleonskrigene er det også lagt ved et kart som viser hvordan Europa så ut under Napoleonskrigene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). *Relevans 8* har tydeliggjort dette ved å fargekode kartet, hvor mørkeblå områder er franske områder, lyseblå områder er områder som Napoleon kontrollerte, grønne områder er allierte av Napoleon, mens rød områder er fiender av Napoleon. Læreboka har også skilt ut områder som ikke ble trukket inn i krigen ved å markere de grå (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). Kartet gir en god oversikt over hvilke deler av Europa som enten var franske områder, eller områder Napoleon kontrollerte. På en annen side vil elevene ha behov for et Europakart fra i dag, ved siden av for å kunne sammenlikne de så godt som mulig. Allikevel bidrar den visuelle fremstillingen til en realistisk oppfatning over hvor store områder det gjelder.

Et annet eksempel fra Napoleonskrigene er som nevnt Kielfreden. Heidenreich og Moe har i denne sammenheng trukket frem Kielfreden som et resultat av Napoleonskrigene, under overskriften «Storkrigen som gjorde Norge til et selvstendig land» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). Det var flere herskere enn Napoleon som ønsket seg større områder. En av disse herskerne var den svenske kronprins Karl Johan. Karl Johan krevde Norge for at Sverige skulle gå inn i krigen mot Napoleon. Da Napoleon tapte et avgjørende slag i 1813 måtte Danmark gi avkall på Norge for å unngå krig mot Sverige (Heidenreich & Moe, 2020, s. 119). Hensikten ved å trekke frem dette eksempelet er at det ikke nødvendigvis er de store herskerne, som har kontroll over større deler av Europa eller verden som ønsket å kontrollere større områder.

Forfatterne av *Relevans 8* trekker også kontroll over områder opp mot andre konflikter og deler av historien. Heidenreich og Moe skriver at vi ikke alltid har pratet om verden i land og nasjoner. På denne tiden var det ikke så viktig for herskerne hvem som bodde i områdene de hersket over, så lenge de hadde makt. Derfor sloss og byttet de til seg områder, Heidenreich og Moe trekker frem Danmark som måtte gi fra seg Norge til Sverige som et eksempel på dette (Heidenreich & Moe, 2020, s. 180).

Avsnittene over viser eksempler på hvordan kontroll over områder er en del av den historiske fremstillingen som møter elevene i lærebøkene *Relevans 8*. Dette gjelder også for Storbritannia. «Helt fra 1500-tallet konkurrerte de mektigste europeiske landene om å ta kontroll over rikdommer og handel i resten av verden.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 163). Sitatet viser til at det

ikke bare var Storbritannia som underla seg nye områder, altså kolonier. Storbritannia blir derimot viktige for det vi skal se på i neste avsnitt. Forfatterne av *Relevans 8* viser også til at europeerne straks begynte å utnytte naturrikdommer og mennesker med en gang de kom til nye steder i Afrika, Asia og Amerika (Heidenreich & Moe, 2020, s. 168). Ved å ta kontroll over områder tar de altså ikke bare makt ved å inneha større områder, men også ved å ta kontroll over både menneskene som bor i disse områdene og ressurser og rikdommer som finnes der. Det bør også poengteres at det først i *Relevans 9* blir skrevet at det britiske imperiet var verdens mektigste rike på 1800- og utover 1900-tallet (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 75).

Eksemplene med Frankrike under Napoleon og Storbritannia på 1500-tallet her viser hvordan læreboka ofte gir fremstillinger som bryter med en tradisjonell kronologi. Det første møtet med den amerikanske revolusjon får vi halvveis inn i kapittel tre, med overskriften: «Kamp for rettigheter» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 66). Forsiden til dette kapittelet gir imidlertid tydelig assosiasjoner til at det skal handle om Frankrike, da man her kan se et «moderne» gatekunstverk. På veggen er det malt «Frihet fører folket» av Delacroix sammen med mennesker i gule refleksvester, som sannsynligvis viser til gule-vester bevegelsen i Frankrike i 2018. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 67). Det er også i dette kapittelet at vi som lesere for første gang blir introdusert for begrepet «koloniherr Storbritannia» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 80). Det ble utover 1700-tallet kjempet om mest mulig makt i Nord-Amerika. Vi kan i denne sammenheng og så vise tilbake til kolonialismen og imperialismens prinsipper: «Den britiske kongen bestemte over områdene der britene slo seg ned.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 81). Det er i denne sammenheng verdt å legge merke til formuleringen «slo seg ned», det står ikke at de tok kontroll over området. Heidenreich og Moe trekker frem at det ble kjempet en blodig krig om kontrollen av de nordamerikanske områdene, mellom de britiske kolonistene, i denne sammenheng kalt amerikanere, og britene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 81). Dette blir mer eller mindre repetert i kapittel seks: Kamp om land og folk (Heidenreich & Moe, 2020, s. 172).

Relevans 8 har også her valgt å ta med et bilde som bidrar til å konkretisere hvor de britiske kolonistene slo seg ned. «De første delstatene i USA lå på østkysten.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 80). Også dette kartet er fargekodet, og de første britiske koloniene er markert i oransje. Til venstre for dette finner vi et større mørkegrønt område som tilhørte den amerikanske urbefolkningen, og lengst til venstre er det markert spanske områder i lysegrønt (Heidenreich & Moe, 2020, s. 80).

Relevans 9 tar for seg første verdenskrig som tema. Her er man opptatt av å vise frem hva som gjorde krigen til en global konflikt (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 71). Forfatterne av læreboka trekker også her frem et geografisk perspektiv ved å påpeke at den økende industrialiseringen også påvirket krigen. Teknologiske nyvinninger gjorde det mulig for mennesker å krysse stadig større avstander: «Jernbane og dampskip gjorde det lettere å frakte store mengder varer over hele verden, sikkert og billig.» (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 75). I boka blir også leseren introdusert for flere grunnleggende årsaker til krigen. To av disse årsakene handler om områder. Den første tar utgangspunkt i økt konkurranse om kolonier mellom ulike europeiske stormakter, og at flere land ønsket å skaffe seg kolonier. Den andre årsaken som presenteres handler også om kontroll over områder, ikke på land, men hav og sjømakt. Her skriver forfatterne av læreboka at sjømaktene kunne bestemme hvem som kunne bruke havområdet til frakt av ulike varer, og var derfor viktig å ha kontroll over for stormaktene (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 75).

De alliertes fredsavtale med Tyskland, også kjent som Versaillestraktaten, markerte slutten på første verdenskrig. I *Relevans 9* skriver forfatterne av boka at avtalen var viktig for seierherrene og at de ønsket å straffe Tyskland hardt blant annet gjennom en rekke sanksjoner. Bestemmelsene var mange, blant de måtte Tyskland påta seg all skyld for krigen. Mer interessant for dette prosjektet er det derimot at forfatterne av *Relevans 9* også skriver om hvordan Tyskland måtte gi fra seg koloniene sine, altså landområder andre steder. I tillegg måtte de: «gi fra seg folkerike områder til Frankrike, blant annet viktige industri- og kullområder» (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 88).

Andre verdenskrig kan også trekkes frem for å eksemplifisere hvordan de utvalgte lærebøkene er opptatt av kontroll over områder i sine historiske fremstillinger. Det blir, til forskjell fra de andre eksemplene, her argumentert for at det handler om å ta tilbake områder som en gang var deres. «Hitler lovet at Tyskland igjen kunne bli et stort rike: *Det tredje riket.*» (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 108). Dette var et av de løftene Hitler ga på starten av 30-tallet, til et Tyskland som hadde mistet mye etter første verdenskrig, og handler om at han igjen vil ha tilbake landområder de hadde mistet, og enda mer. Nazistene mente at blant annet området der Polen lå tilhørte det tyske folket. På en annen side var det ikke bare Tyskland som ønsket mer makt og større områder, også

på andre siden av jorda var det uro fordi Japan ønsket å erobre større områder (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, ss. 109-110). «Japan hadde allerede kontroll over Korea, men ville ha herredømme over større områder.» (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 127). I 1937 angriper Japan kina, senere invaderte de også områder lenger sør i Asia.

Det siste eksempelet som skal løftes frem i denne delen er et sitat om geografi som beskytter. I *Relevans 10* blir det skrevet: «Alle stormaktene ønsker å kontrollere store områder rundt sitt eget land. Slik prøver de å skape avstand mellom seg og eventuelle fiender. Store fjellområder, brede elver eller ørkener er eksempler på hvordan geografien kan beskytte et land mot angrep.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 173). Dette sitatet redegjør for hvorfor stormakter og stater generelt ønsker å kontrollere områder, selv om det i denne sammenhengen handler om de områdene som ligger til grensene deres.

Kontroll over landområder blir altså brukt som en viktig forklaringsfaktor ved flere anledninger i de historiske fremstillingene, og kommer til uttrykk i alle tre lærebøkene. Bøkene argumenterer også for at de å ta kontroll over områder er ikke et nytt fenomen, det har blitt vist hvordan dette var vanlig allerede før vi begynte å snakke om land og nasjoner. Napoleonskrigene er også et eksempel på hvordan det preger historie som ligger nærmere vår tid, i Napoleons forsøk på å ta kontroll i Europa. På samme tid måtte den danske kongen gi fra seg Norge til Sverige, også med bakgrunn i Napoleonskrigene. Dette blir også relevant for neste tema i analysekapittelet, spesielt ved å trekke frem kolonialismen, og hvordan de mektigste europeiske landene tok kontroll over landområder for å kunne utnytte ressursene og menneskene som fantes der. Konkurransen om kolonier og derfor områder blir også trukket frem som en årsak til første verdenskrig. Da Tyskland tapte krigen ble også tap av landområder som Tyskland hadde brukt som en sanksjon. Det er helt til slutt også viktig å påpeke at stormaktene var opptatt av å kontrollere store områder rundt sitt eget land for å beskytte seg selv.

4.2 Ressurser

Tidligere i kapittelet ble det trukket frem at ved å ta kontroll over landområder, utnyttet også kolonimaktene ressursene, rikdommene og menneskene som befant seg i dette området. I *Relevans 8* påpeker lærebokforfatterne at det samme gjelder for de første menneskene som tok i bruk området de kom til. «De første menneskene som tok i bruk området, kom dit for om lag

10 000 år siden. De slo seg ned innerst i fjorden, der gode solforhold, fruktbar jord og fisk gjorde at de kunne overleve.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 12). Det er viktig å påpeke at dette sitatet er hentet fra det første kapittelet i *Relevans 8*, hvor tema er landskaper og menneskene, og er ikke nødvendigvis bare historie. Der dette kapittelet trekker inn historie, gjør de derimot på en svært god måte, og i akkurat dette kapittelet har de også med seg et landskapsperspektiv som er veldig relevant for denne oppgaven. Sitatet viser tilbake til da de første menneskene slo seg ned på et bestemt område, og hvordan disse områdene ikke ble valgt helt tilfeldig. I *Relevans 10* viser lærebokforfatterne tilbake til jeger- og sankersamfunnet ved å påpeke at mennesker alltid har flyttet på seg. Det står skrevet at menneskene flyttet dit ressursene var, og at når det ikke var nok mat igjen flyttet de seg videre (Heidenreich & Waage, 2022, s. 103). Dette er også svært relevant for det sitatet som hentet fra *Relevans 8*, da det kan ses i sammenheng med landbruksrevolusjonen.

Forfatterne av *Relevans 8* poengterer også at ressurser er viktige for næringen i et land. I *Relevans 8* skriver lærebokforfatterne om Salg av trelast fra Norge til store deler av Europa. Dette konkretiserer hvordan naturressurser kan vise seg viktig. Norge har store forekomster av skog, og fant tidlig ut av vannkraft kunne drive oppgangssagen. Sagen delte tømmerstokker i fine planker som kunne brukes til bygg (Heidenreich & Moe, 2020, s. 138).

En historisk begivenhet som også har hatt mye å si for utviklingen av det moderne samfunnet tydeliggjør også hvordan ressurser bidrar i samfunnet. Den industrielle revolusjonen reflekterer både behovet for ressurser, samtidig som det knyttes tett opp mot å ta kontroll over områder andre steder i verden. Heidenreich og Moe trekker tidlig i *Relevans 8* frem hvordan naturressurser hadde en betydning for plasseringen av fabrikkene: «Da industrien kom for fullt til Norge på slutten av 1800-tallet, var det tilgangen til vannkraft som bestemte hvor fabrikkene skulle ligge. Derfor ble de plassert i nærheten av fosser.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15). Vannkraft og fosser var altså en ressurs man hadde stort behov for på dette tidspunktet. Forfatterne påpeker også at dette er en grunn til at tettsteder utvikles, slik at fabrikkarbeidere kan bo i nærheten, som senere utvikler seg til å bli byer.

Avsnittet over er hentet fra *Relevans 8* kapittel 1: Landskapet og menneskene, og tar for seg industrilandskaper. Lærebokforfatterne har derimot ikke skrevet om den industrielle revolusjon i sin

helhet før i kapittel 5: Fra jordbruk til industri. Her trekker Heidenreich og Moe frem at tilgangen på naturressurser slik som fossekraft til å drive fabrikker, ikke var lik i alle land: «I de fleste land er det få fosser. Dette gjelder også Storbritannia, der den industrielle revolusjonen startet. Mangel på fossekraft gjorde det nødvendig å få kraft på andre måter.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 144). Dette viser tilbake på det som blir løftet i det første kapittelet i boka. Til gjengjeld hadde Storbritannia i likhet med Norge mye skog, dampmaskinen ble derfor svaret på hvordan man kunne drive maskiner uten fossekraft. Baksiden ved dette er at i motsetning til fossekraft er det en begrenset mengde med skog, og det tok ikke mange år før Storbritannia var avskoget (Heidenreich & Moe, 2020, s. 146). Dette tydeliggjør også hvordan Storbritannia var avhengig av brensel, og derfor ressurser for å kunne drive industrien videre. Det ble altså lønnsomt på dette tidspunktet å hente opp steinkull fra gruvene, dette var en ressurs som Storbritannia hadde mye av (Heidenreich & Moe, 2020, s. 146).

Den industrielle revolusjon har som nevnt hatt stor påvirkning for utviklingen av samfunnet, og kan i den sammenheng også trekkes opp mot imperialismen og kolonialisering. Tidligere i kapittelet da kontroll av områder ble løftet frem, trakk vi også frem hvordan europeerne begynte å utnytte naturrikdommene og menneskene på de nye stedene de kom (Heidenreich & Moe, 2020, s. 168). I sammenheng med industri påpeker forfatterne av *Relevans 8* at det ble et større behov for ulike råvarer etter hvert som industrialiseringen tok seg til. Det er vesentlig å nevne at det ikke var naturlige forekomster av disse råvarene i Europa, og fordi de europeiske landene ønsket seg mest og billigst mulig råvarer tok de kontroll over områdene med tvang (Heidenreich & Moe, 2020, s. 173). Heidenreich og Moe trekker også frem Storbritannias kontroll over verdenshandelen, som de tok ved å bruke militær makt da de tok kontroll over andre land. Dette hadde også ringvirkninger, som at det var vanskelig for land utenfor Europa å begynne industrialiseringsprosessen (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 146-148).

I begynnelsen av dette tema ble det vist til hvordan mennesker alltid har vært avhengig av ressurser, helt tilbake i jeger- sangersamfunnet hvor menneskene flyttet seg etter ressursene. Det samme viser seg sant for de de første bosetningene, som bosatte seg på områder hvor tilgang på mat og dyrkbar jord var viktig. Mennesker har altså alltid utnyttet seg av ressursene rundt seg, også som næringsvirksomhet, slik det ble vist til med norsk trelast. Tilgang på ressurser har også påvirket hvordan samfunnet har utviklet seg, se den industrielle revolusjon og dens begynnelse i Norge, hvor

man var avhengig av fossekraft for å kunne drifte fabrikkene. Dette er også et ypperlig eksempel på hvordan geografien ikke er lik i hele verden, da Storbritannia måtte ty til ved og kull som brensel for å drive sine dampmaskiner.

4.3 Grenser

Grenser er også et av de funnene som i mange sammenhenger kan knyttes opp mot kontroll av landområder, og har forandret seg med tiden. Poenget om at grenser ikke er uforanderlige, og derfor ikke nødvendigvis alltid har sett ut som de gjør i dag blir også trukket frem av Heidenreich og Moe i kapittel 6: Kamp om land og folk (Heidenreich & Moe, 2020, s. 178). Det kan derfor innledningsvis i denne kategorien være hensiktsmessig å vise til *Relevans 10*; forfatterne av denne læreboka påpeker: «Mange konflikter er *grensekonflikter*» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). På samme side i *Relevans 10* skriver Heidenreich og Waage at det opp gjennom historien finnes mange eksempler på at krig ikke er eneste løsningen på en konflikt, selv om det ofte er disse konfliktene som er trukket frem tidligere i kapittelet (Heidenreich & Waage, 2022).

Heidenreich og Waage i *Relevans 10* påpeker at noen områder kan ha stor betydning for enkelte land, man må derfor vite hvor grensene for området går. Poenget underbygges ved å trekke frem Norges havressurser: fisk, olje og gass (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Ved å trekke frem ressurser her, knytter det også funnene i denne oppgaven sammen.

Det er vanlig å forbinde grenser med land og nasjoner. I *Relevans 8* blir ideen om nasjonalisme trukket frem som en ny måte å organisere samfunnet på, mennesker som tilhører samme folkegruppe skal ha rett på eget land, og hører derfor sammen i samfunn. Konger og keisere som tidligere hadde hersket over områder, så ikke like lyst på nasjonalismen, fordi de selv ville bestemme hvor grensene skulle gå (Heidenreich & Moe, 2020, s. 180). Dette kan også leses i sammenheng med det fjerde avsnittet i delen om kontroll over områder, hvor det blir vist til hvordan herskere sloss og byttet til seg kontroll over områder, uten å spesielt interessere seg for hvem som bodde i området (Heidenreich & Moe, 2020, s. 180).

I *Relevans 10* heter kapittel seks: Krig mange steder. Her blir Palestina-konflikten i Midtøsten trukket frem. Konflikten mellom Israel og Palestina kan også konkretisere nasjonalismens ide om at folkegrupper har rett på land, samtidig som det er et utmerket eksempel på en grensekonflikt. Det

ble bestemt av FN etter andre verdenskrig at jødene skulle få sitt eget land, kalt Israel, i Midtøsten. Heidenreich og Waage skriver at det hadde i mange tusen år bodd jøder i dette området, men området var også befolket av palestinere. FN bestemte derfor at området skulle deles mellom de to folkegruppene, men folkegruppene var ikke interessert i å dele med hverandre (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175).

Grenser i ulike deler av verden har også vært påvirket av kolonimaktene. Da de tok over områder de hadde lyst på trakk de også opp grensene for sine områder. Dette blir løftet frem i *Relevans 8*. Heidenreich og Moe skriver: «Grensene mellom land ble bestemt av europeerne uten at de som bodde i landene fikk sagt noe om hvem de hørte sammen med.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 176). Sitatet er hentet fra en tabell som prøver å oppsummere hvilke endringer kolonimaktene gjorde, og hvilke konsekvenser det fikk. Dette finnes det et ganske godt eksempel på noen sider tidligere i *Relevans 8*. Et kart over Afrika på starten av 1900-tallet, som skildrer hvilke områder de europeiske stormaktene kontrollerer. Kartet er også denne gangen fargekodet, hvor hver farge representerer landet som har kontroll over områder. «Europeerne trakk opp grenser i Afrika der de synes det passet. Innen 1914 hadde de delt opp nesten hele Afrika mellom seg.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 173). Det som må poengteres her er at det i denne sammenheng er at på dette kartet er det tegnet opp noen stipla linjer. Disse representerer dagens grenser i Afrika, og viser også hvordan en rekke av landegrensene i Afrika ikke har forandret seg siden europeerne koloniserte nesten hele kontinentet.

Innledningsvis ble det påpekt hvordan grenser ikke er uforanderlige, og at de ikke alltid har sett ut slik de gjør nå. I *Relevans 9* blir slutten på første verdenskrig løftet frem, og hvordan Europakartet forandret seg. Dette er et konkret eksempel på hvordan grenser er dynamiske og menneskeskapte. Store riker ble på dette tidspunktet delt inn i mindre land og stater. Østerrike-Ungarn og Det osmanske rike var oppløst, og Russland ble mindre. Mange nye land dukket opp, og mange land fikk også nye grenser. Land som hadde vært med på å vinne krigen fikk siden områder som hadde tilhørt sentralmaktene. Dette blir fremhevet ved å vise et bilde av Europakartet. I bildeteksten blir det påpekt at flere land ble selvstendige etter krigen. Dette kartet er også fargekodet, i rødt kan man se hvilke land som ble selvstendige etter 1918, og i grønt er landene som ble selvstendige etter oppløsningen av Østerrike-Ungarn (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 88).

Før vi går videre i analysen skal jeg trekke frem et siste sitat av Heidenreich og Waage i *Relevans 10*. Dette sitatet viser til noen eksempler, men går ikke i dybden av dem. Allikevel er sitatet hensiktsmessig for diskusjonen senere. «Mange konflikter oppstår når land vil bestemme over andre land. Konflikten kan vokse hvis grensene mellom to land er uklare eller en av partene mener at grensene er feil. Russland vil bestemme over områder i Ukraina som er viktige for Russland, Armenia og Aserbajdsjan vil bestemme over grenseområdet i Nagorno-Karabakh, mens India og Pakistan er uenige om hvem som skal ha kontroll i grenseområdet i Kashmir.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 180). Sitatet gjenspeiler at mange konflikter er grensekonflikter, og at geografi påvirker historien i så måte.

Som nevnt i dette temaet viser første verdenskrig hvordan grenser ikke er uforanderlige, Europakartet endret seg en hel del etter 1918. Det ble også løftet frem hvordan mange konflikter er grensekonflikter, disse type konfliktene kan vokse seg større, dersom det er uklart hvor grensene går, eller den ene parten mener grensene er feil. Det kan være viktig å vite hvor grensa går, både for å kunne unngå konflikter, men også slik at landene kan utnytte seg av ressurser de har innenfor sine egne grenser. Det har i dette tema også blitt løftet frem hvordan nasjonalismen hadde nye tanker og ideer om hvordan samfunnet skal organiseres, hvor herskerne ikke er fornøyde fordi de selv ønsker å bestemme hvor grensene for områdene sine skal gå. Dette kan skape konflikt, slik Israel-Palestina konflikten er et eksempel på, to folkegrupper som ikke blir enige om hvordan de skal dele områder de begge holdet til på. Slik som FN i denne sammenhengen bestemte at jødene og palestinere skulle dele området, finnes det også en rekke andre eksempler for stormakter som bestemmer grenser for andre. Europeerne trakk for eksempel opp grenser i Afrika, slik det passet dem, uten å ta hensyn til de som bodde der fra før av.

4.4 Samfunn og utvikling

Temaet kontroll over områder tar for seg Kieltraktaten, og hvordan Danmark må gi fra seg Norge til Sverige. Heidenreich og Moe skriver i *Relevans 8* at mange nordmenn var skeptiske til den nye unionen med Sverige. Derfor samler Kristian Fredrik, daværende kronprins i Danmark, sine nærmeste støttespillere inn til et stormøte på Eidsvoll. Dette er forsamlingen som i løpet av våren skrev den norske grunnloven (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 118-120). På en annen side antyder forfatterne av *Relevans 8* at ikke alle i Norge var representert på dette møtet: «Våren 1814 var representanter fra nesten hele Norge samlet til en riksforsamling på Eidsvoll.» (Heidenreich & Moe,

2020, s. 120). Nord-Norge blir altså ikke nevnt, selv om dette kunne vært en anledning til å peke på hvordan geografi også kan virke som et hinder, da det tar lang tid å bevege seg over så store avstander som det er fra Nord-Norge til Eidsvoll

Samfunnsutvikling kan ikke vises til som en konkret hendelse. Allikevel har geografi også spilt en rolle for hvordan samfunnet har utviklet seg. Heidenreich og Moe trekker frem hvordan landskapet har forandret seg: «Stedet du bor på har ikke alltid sett ut slik det gjør nå. Både naturens krefter og menneskelige aktiviteter har endret landskapet. Endringene forteller en historie som har skjedd.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 8). Dette er relativt overordnet og generelt, men reflekterer også godt tilbake på en del av de funnene som allerede er løftet frem.

I *Relevans 8* blir det også, i et forsøk på å trekke linjer til dagens samfunn, vist hvordan mennesker er avhengig og uavhengig av geografien på forskjellige måter gjennom historien, ved å vise til industrilandskapet før og i dag. Heidenreich og Moe trekker frem plasseringen av fabrikkene som et eksempel på forandringen. I dag trenger ikke fabrikkene ligge i nærheten av fosser, slik de gjorde i starten av industrialiseringsprosessen i Norge, fordi strøm kommer i kabler. Det er også i dagens samfunn mye enklere å frakte varer til og fra fabrikkene ved hjelp av trailere. På en annen side blir det vist til at de fremdeles ligger tett opp mot byer og tettsteder, fordi det fremdeles er nødvendig med arbeidskraft, på denne måten er det enklere å komme seg til og fra hjelp ved hjelp av offentlig kommunikasjon (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 15-16).

Bilde s. 15: Bildetekst: «Odda på begynnelsen av 1900-tallet. Bildet viser fabrikkområdet, men også jordbruksområder tett inntil.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15). Se i sammenheng med dette sitatet: «Mange ser for seg store bygninger og røyk fra skorsteiner. Slik så også industrilandskapet ut før. I dag har både industrien og landskapene den ligger i endret seg» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15).

Det siste jeg skal trekke frem i dette tema, har i grunn ikke vært et hovedfokus i denne oppgaven, det er på en annen side allikevel interressant å løfte frem. Klima og miljøvennlig industri kan allikevel vise seg relevant for diskusjonen senere. Forfatterne av *Relevans 8* trekker frem at mye av dagens industri er skadelig for klima og miljø, og utvinningen av elektrisitet drives ofte av fossile brensler, slik som kull, olje og gass. I dag jobber man mye med å få ned utslippene ved å bruke

fornybare ressurser. Bruken av vann-, vind-, sol- og bølgeenergi gir mindre CO2 utslipp. Allikevel forurenses industrien på andre måter, gjennom avfall og utslipp av miljøfarlige stoffer, for eksempel plast (Heidenreich & Moe, 2020, s. 158).

Dette tema har i noen grad vært en snodig sammensetning uten en tydelig rød tråd. Det er på en annen side forøkt å vise til hvordan geografi også har bidratt til utviklingen av samfunnet. For det første ved å ikke påpeke at store avstander gjør det vanskelig å reise langt over kort tid, slik det ikke var representanter fra Nord-Norge til stede på Eidsvoll våren 1814. Videre ble det også vist til hvordan naturens krefter og menneskelig påvirkning har forandret omgivelsene våre, eksempelvis kan man her trekke frem hvordan industrilandskapet har forandret seg, og geografis krefter ikke lenger står så sterkt som det tidligere har gjort. Til slutt ble også klima og miljø trukket frem i sammenheng med industri, dette handler om overgangen fra ikke-fornybare til fornybare ressurser og energikilder.

5 Diskusjon

Før vi går inn i selve diskusjonen er det hensiktsmessig å se tilbake på utgangspunktet for oppgaven. Problemstillingen er: Hvordan geografi brukt i historiefortellingen i lærebøker på ungdomstrinnet? Målet for oppgaven er å finne ut av hvorvidt geografi blir brukt i historiefortellingen i lærebøker på ungdomstrinnet fordi, som det blir nevnt innledningsvis, er samfunnsfaget et stort og komplekst fag. Samfunnsfag blir på et vis et samlefag som skal dekke kunnskapsgrunnlaget til elevene i både historie, geografi og samfunnskunnskap. Det blir i denne sammenheng viktig at disse kunnskapene bygges på hverandre slik at eleven sitter igjen med et helhetlig kunnskapsgrunnlag og ikke en rekke oppstykket informasjon.

Innledningsvis skal jeg prøve å belyse spørsmålet i lys av datamaterialet heller enn å svare direkte på spørsmålet. I analysen som er gjort i forrige kapittel blir det lagt frem noen hovedgrupper av funn. Disse er landområder (geografisk makt), ressurser og grenser. På grunnlag av den definisjonen av geografi som ble presentert i innledningen kan det argumenteres for at alle disse funnene gjort i historiefortellingene i lærebøkene inneholder en eller annen for geografiske perspektiver. Den andre siden av utredningen handler om at det også kommer lite eksplisitt frem og dybdelæring og dybdekunnskap blir viktige begreper for å finne den tverrfaglige sammenhengen i faget. Det finnes mange eksempler hvor geografiske aspekter vises til, men i liten grad gjøres rede for, eller blir diskutert.

I et forsøk på å gi et grundig og utdypende svar på problemstillingen vil jeg i dette kapittelet også trekke frem forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapittelet i oppgaven.

Problemstillingen spør etter hvordan geografi er brukt i historiefremstillingene i et utvalg lærebøker fra ungdomstrinnet. For å danne et utgangspunkt, slik at det er mulig å, i hvert fall delvis, gi et svar på spørsmålet senere skal vi derfor nå løfte de sammenhengene mellom geografi og historie som er funnet i lærebøkene, i tillegg til å peke på hvordan disse sammenhengene kan styrke sammenhengen i samfunnsfaget som en helhet. Dette kapittelet vil derfor deles opp etter de to forskningsspørsmålene som tidligere ble presentert, før vi kommer tilbake til problemstillingen i konklusjonen.

Før vi går over på diskusjonen er det hensiktsmessig å peke på et annet viktig poeng for oppgaven. Den nye læreplanen vektlegger tverrfaglige temaer, og peker i retning av man ikke lenger er opptatt

av at elevene skal kunne en rekke fakta, men heller se sammenhenger og lange linjer. Dette poenger gjør det også naturlig å spørre etter hvilke sammenhenger som finnes mellom geografi og historie i lærebøkene, fordi det utdyper problemstillingens spørsmål. Videre blir det derfor interessant å se på hvordan det kan bidra til å se sammenhengene i samfunnsfag, slik at elevene sitter igjen med et helhetlig perspektiv.

5.1 Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie finner vi i lærebøkene?

For å kunne svare på problemstillingen må vi først se hvor geografi blir brukt i historiefortellingene i lærebøkene. Et av spørsmålene som dukker opp i teorikapittelet er: Hvorfor geografi og historie? For det første påpeker Mikkelsen at geografi utgjør omtrent en tredjedel av det sammensatte samfunnsfaget i grunnskolen (Mikkelsen, Fagdidaktikk i geografi, 2015a, s. 19). Hvis vi tar utgangspunkt i den tredelingen av læreplanen i samfunnsfag som ble gjort i Kunnskapsløftet 2006, kan vi si at historie og samfunnskunnskap er de resterende to tredjedelene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det andre poenget er at det er en ubetinget styrke å kunne lære naturforhold og samfunnsforhold i sammenheng, i skolen (Mikkelsen, Fagdidaktikk i geografi, 2015a, s. 19). I begrepene naturforhold og samfunnsforhold kan man også lese distinksjonen mellom naturgeografi og samfunnsgeografi. På en annen side har han ikke spesifisert de slik. Både naturforhold og samfunnsforhold kan også forstås som mer enn geografi og historie, men for denne oppgaven vil det være disse to fagområdene som gjør seg gjeldende.

Historie er et vanskelig fag å forstå, man trenger et bredt kunnskapsgrunnlag både om det faktiske hendelsesforløpet, men også over en rekke av forholdene rundt hendelsen. Slike forhold kan både være politiske, kulturelle eller andre samfunnsmessige forhold (Roos, 2022, s. 12). Det kommer ikke som en overraskelse på dette punktet at det er andre samfunnsmessige forhold som er det mest interessante. Uttrykket «andre samfunnsmessige forhold» kan tolkes i mange ulike retninger, men jeg har valgt å tolke det slik at et geografisk perspektiv passer inn. Et eksempel på dette kan for eksempel være hvordan forfatterne av de valgte lærebøkene har valgt å fremstille imperialismen. De har i stor grad presentert imperialismen som det å ta kontroll over områder, og på den måten tar det geografiske perspektivet. Den britiske imperialismen, som i stor grad er den som blir presentert i læreboka, kan også argumenteres for å ha en ideologisk bakgrunn, spesielt hvis vi tar utgangspunkt i Churchills skildring av kolonialismens mål og begrunnelse som Tvedt viser til.

Churchill vektlegger blant annet å gi fred, å administrere rettferdighet, starte opp handel og utdanning, og øke befolkningens muligheter til å føle glede. Dette kan tolkes som at britene mente eget samfunn og deres strukturering var bedre, og derfor ønsket å spre dette videre i verden (Tvedt, 2020, s. 184).

Det skal gjøres et forsøk på å besvare dette spørsmålet med utgangspunkt i fire av de temaene som analysen er delt i; altså kontroll over områder, ressurser, grenser og samfunn og utvikling. Ikke alle funnene i analysen blir bli diskutert i dette spørsmålet, da målet er å ta utgangspunkt i det overordna temaet og diskutere hvordan de henger sammen med historie.

5.1.1 Kontroll over områder

Overskriften kontroll over områder i analysekapittelet peker på mange funn fra lærebøkene, og viser seg som et tema som lærebokforfatterne stadig trekker frem. Alt fra før det ble vanlig å snakke om land og nasjoner, til konflikter slik som Napoleonskrigene, kamp om Norge mellom Sverige og Danmark, til kolonialisme og imperialisme, til hvordan geografi kan være med å beskytte landet.

Det ble innledningsvis i oppgaven lagt frem en definisjon av geografi, hvor vi forstår geografi som land, landområder, landskap, klima, naturressurser og befolkning. Dette er for å kunne forstå hvordan de enkeltvis og samlet har bidratt, påvirket og påvirker oss i et historisk perspektiv. I *Relevans 8* forteller lærebokforfatterne oss at de mektigste landene i verden har kjempet om kontroll over handel og rikdommer i verden allerede siden 1500-tallet. For å kunne ta kontroll over handel og rikdommer tok stormaktene kontroll over hele landet eller området (Heidenreich & Moe, 2020, s. 163). Hvis vi ser tilbake på hvordan geografi ble definert, kan vi med dette konkludere med at land og landområder også er en del av geografifaget, og historien rundt kolonialisme og imperialisme gjør seg på denne måten gjeldende.

Et annet poeng det går an å gjøre i sammenheng med definisjonen av geografi, har bakgrunn i hvordan læreboka presenterer det britiske imperiet. Forfatterne av *Relevans 9* påpeker at det britiske imperiet var verdens mektigste på 1800- og 1900-tallet (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 75), men sier svært lite om hvor stort det egentlig er. Tvedt påpeker at det britiske imperiet på sitt største, dekket en fjerdedel av jordas landareal. Det betyr også at omtrent hvert fjerde menneske på planeten svarte til tronen i London (Tvedt, 2020, s. 158). Dette sier lite om befolkning

i et typisk geografisk perspektiv, slik som bosetningsmønstre, men viser allikevel hvor stort det britiske imperiet var geografisk mer eksplisitt enn det som kommer frem i læreboka.

Unnlåtelsen å uttrykke hvor stort det britiske imperiet var på sitt største i lærebøkene kan også problematiseres. I avsnittet over blir det pekt på at det så vidt er nevnt i *Relevans 9* at det britiske imperiet er verdens mektigste på 1800- og 1900-tallet (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 75). Ved å ikke utdype dette kan det bli vanskelig å sette ord på hvor stor del av verden som har vært påvirket av det britiske imperiet. I analysekapittelet ser vi at forfatterne har vektlagt kontroll over områder i stor grad i sin historiefremstilling, og at dette er en viktig del av historien. Merethe Roos påpeker at for å forstå historie holder det ikke å ha god oversikt over hendelsesforløpet i seg selv, men man må også ha god kjennskap til forholdene rundt hendelsen (Roos, 2022, s. 12).

Tvedt viser til Churchill, som uttaler at kolonialismens begrunnelse og mål var å bringe fred og rettferdighet til områder preget av strid og vold, utnytte rikdommene, og starte eller drive handel og utdanning videre (Tvedt, 2020, s. 184). Dette har allerede så vidt vært nevnt tidligere i kapittelet, men uttalelsen til Churchill peker i retning av et større behov for ressurser og et ønske om mer makt og kontroll. Behovet for ressurser og ønsket om mer geografisk makt og kontroll finner vi mange eksempler på i kapittel 6 i *Relevans 8* som heter «Kamp om land og folk». I dette kapittelet trekke forfatterne frem europeisk kolonialisme og imperialisme og leseren et innblikk i hvordan europeerne tok kontroll over verden. Heidenreich og Moe vektlegger at en av årsakene til at europeerne tok kontroll over andre områder i verden, og gjerne med makt, var fordi de hadde behov for råvarer det ikke var naturlige forekomster av i Europa (Heidenreich & Moe, 2020, s. 173). Det kan da argumenteres for at den historiske fortellingen som forfatterne av læreboka legger frem, også tar med seg et geografisk perspektiv, fordi behovet for råvarer gjør at europeerne tar over områder. Her trekkes altså både ressurser og kontroll over landområder inn, dog vi kommer ikke nærmere inn på ressurser før i neste kapittel.

Det kan altså argumenteres for at forfatterne av lærebøkene bruker geografisk makt og kontroll som et forklaringsmoment i sin historiefremstilling, med bakgrunn i det som er diskutert til nå. Det gjelder heller ikke for kolonialisme og imperialisme alene. En annet tilfelle der forfatterne av de valgte lærebøkene bruker geografi i sin fremstilling av historien finner vi i *Relevans 8*, hvor de skriver om den amerikanske revolusjon. Heidenreich og Moe skriver i denne sammenheng at: «Den

britiske kongen bestemte over områdene der britene slo seg ned.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 81). I denne sammenheng er det på en side interessant å bite seg merke i at det er valgt å bruke formuleringen «slo seg ned», som om landet ikke var bebodd. Kartet som er trukket frem i denne sammenheng peker heller ikke spesifikt på bosetning, dog dette kommer vi tilbake til i neste avsnitt. Et annet interessant poeng er at til tross for å trekke frem et kart og gi hendelsen et bestemt rom å foregå i, er det i liten grad pekt på hvorfor plasseringen av de britiske koloniene er som de er. Holt-Jensen skriver at geografifaget kan bidra til å forstå plasseringen av historiske hendelser og hvorfor de skjedde der de skjedde (Holt-Jensen, 2007, s. 111). Læreboka trekker ikke eksplisitt frem hvorfor de første koloniene er på østkysten, som kunne styrket geografis plass i historiefortellingen.

Avsnittet over viser tilbake på hvordan forfatterne av *Relevans 8* har fremstilt hvordan europeerne kjempet om mest mulig makt i Nord-Amerika utover 1700-tallet, ved å ta kontroll over landområdene, i sin historiefortelling. I sammenheng med teksten er det også tatt med et utklipp av et kart over det som i dag er USA. Hensikten, slik det kommer frem i bildeteksten er å vise til at de britiske kolonistene slo seg ned på østkysten, og blir de første delstatene i USA. Kartet er som nevnt i analysen fargekodet, og deler mellom britiske områder i oransje, spanske områder i lysegrønt og områdene til den amerikanske urbefolkningen mørkegrønt (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 80-81). I teorikapittelet har jeg vist tilbake til Holt-Jensen som skriver at kartet er et av de viktigste hjelpemiddele man kan ta nytte av i geografifaget (Holt-Jensen, 2007). Rolf Mikkelsen underbygger dette videre i teorikapittelet. Her blir det trukket frem at kartet kan gi informasjon om landskap og landformer, ressurser og bosetning for å nevne noen (Mikkelsen, 2015b, s. 119). Som nevnt er kartet i *Relevans 8* fargekodet, og gir derfor ikke spesielt mye mer informasjon enn hvem som har kontroll over hvilke områder, og gir derfor ikke en like stor informasjonsmengde som det kunne ha gjort, slik som Mikkelsen poengterer. Videre er dette også et eksempel på geografis plass i historiefortellingen. Kart er ikke utelukkende en del av geografifaget, men som både Holt-Jensen og Mikkelsen har påpekt er de spesielt viktig for geografifaget, allikevel har de sin plass og funksjon i historiefortellingen.

Det er flere eksempler på bruk av kart i lærebøkene. Et annet eksempel på kart, og som kan ses i sammenheng med kontroll over områder finner vi i *Relevans 8* hvor Heidenreich og Moe skriver om Napoleonskrigene. Der fremhever de at Napoleon ville ha makt over større områder. Napoleon

kriget seg til kontroll over store områder i Europa, utover det vi i dag kjenner som Frankrike. Områder fra Spania, store deler av Tyskland, i tillegg til Sveits, Italia, Kroatia og deler av Polen var enten franske områder eller områder som Polen kontrollerte (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). I sammenheng med teksten er det derfor vist et Europakart, som beskriver hvordan Europa så ut under Napoleonskrigene. Dette kartet er også fargekodet, og viser hvilke områder som var: franske, under Napoleons kontroll, Napoleons allierte, fiender av Napoleon og områder som ikke ble trukket inn i krigen (Heidenreich & Moe, 2020, s. 118). Igjen blir altså geografi trukket inn som en del av historiefremstillingen, slik som i avsnittene over får krigen både et rom å foregå igjennom steds plassering, i tillegg til at kart og landområder kommer frem. Mikkelsen ramser opp ulike type informasjon et kart kan gi, blant dem blir landskap, landformer, hav og vann nevnt (Mikkelsen, 2015b, s. 119). Dette kommer på sin side ikke frem i det kartet som læreboka presenterer, og gir derfor heller ikke noen form for innblikk i hvorvidt områdene Napoleon tok kontroll over var enkle å komme seg til eller beseire. På grunn av kartets struktur får ikke leseren av boka informasjon om Napoleon måtte krysse store fjellområder eller elver, og mister derfor en del av det geografiske perspektivet i historiefremstillingen.

Kontroll over områder kan også trekkes opp mot kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn. Et av de kompetansemålene hvor dette tema kan gjøre seg gjeldende er: «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I *Relevans 9* trekkes Versaillestraktaten frem i sammenheng med slutten av første verdenskrig. Storbritannia og Frankrike var opptatt av at Tyskland skulle straffes hardt. Boka forteller at Tyskland måtte gi fra seg koloniene sine, i tillegg til at Tyskland måtte gi fra seg folkerike områder til Frankrike, disse områdene var spesielt viktige industri- og kullområder (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 88). Det at dette var viktig for seierherrene i første verdenskrig viser til hvor viktig kolonier og geografiske områder var for en nasjon. Versaillestraktaten i seg selv tilhører ikke tradisjonelt tema andre verdenskrig, men er et viktig utgangspunkt for hvorfor krigen bryter ut. I analysen er det trukket frem et sitat: «Hitler lovet at Tyskland igjen kunne bli et stort rike: *Det tredje riket.*» (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 108). Opp mot kompetansemålet i læreplanen er det viktig å ha med seg både de geografiske forholdene og den historiske konteksten inn i temaet andre verdenskrig. En av krigens bakgrunner er altså betinget av et ønske om å igjen inneha store landområder. Konkrete eksempler på dette er for eksempel nazistene mente området der Polen lå

tilhørte det tyske rike, men kan også trekkes til andre steder i verden rundt samme tid. Japan ønsket seg også større områder, og tar kontroll i Korea, angriper Kina og invaderer områder sør i Asia (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, ss. 109-110, 127)

5.1.2 Ressurser

Ressurser har vært viktig for mennesker i alle samfunn. I analysen blir det påpekt hvordan mennesker har utnyttet seg av ressursene de har tilgjengelig. Både for å kunne overleve slik som i jeger- og sankersamfunnet, men også som næringsvirksomhet og for å kunne drive samfunnsutviklingen videre. I denne delen av diskusjonen skal vi se på hvordan ressurser, som en del av geografifaget, gjør seg gjeldende for historiefremstillingene.

Mikkelsen har som nevnt også løftet frem styrken i at naturforhold og samfunnsforhold kan læres i sammenheng. I teorikapittelet blir det referert til Ian Morris, hvor han forklarer geografis betydning for samfunnet ved å vise tilbake på istiden. På dette tidspunktet i historien var det kun mulig å leve i et jeger- og sankersamfunn rundt ekvator på grunn av de miletykke isbreene (Morris, 2010, ss. 30-31). Kort kan vi si at menneskene flyttet seg etter ressurser, slik at de kunne overleve. *Relevans 10* viser også tilbake til jeger- og sankersamfunnet og forklarer at menneskene var nødt til å flytte seg etter ressursene og tilgangen på mat (Heidenreich & Waage, 2022, s. 103). Morris går videre og forklarer at slutten av istiden endret også forståelsen av det geografiske landskapet. Ekvator ble nå et varmesenter, polene forholdt seg kalde, men en håndfull plasser mellom ytterpunktene ga forhold for å drive evolusjonen videre, på en slik måte at folk kunne slå seg til ro på et sted (Morris, 2010, ss. 30-31). Ressurser var fremdeles viktig, men menneskene trengte ikke lenger å flytte seg etter dem. *Relevans 8* forklarer også dette prinsippet på en god måte, ved å påpeke at innerst i fjorden, der solforholdene var gode, jorda var dyrkbar og tilgangen på fisk gjorde det mulig å overleve (Heidenreich & Moe, 2020, s. 12). For å tydeliggjøre poenget; når vi vet at geografien har endret seg, er det enklere å forstå hvorfor samfunnet retter seg etter de mulighetene det byr på. Elevenes forståelse av naturforhold, gjør det i denne sammenheng mulig for de å forstå endringene i samfunnet.

Ian Morris skriver om geografis betydning for samfunnsutviklingen, og hvordan dette kan være med på å forklare de regionale ulikhetene, samt drive den sosiale utviklingen videre. Geografiske forskjeller påvirker også samfunnet langsiktig, men det som på et tidspunkt har vært geografiske

fordeler, kan på et senere tidspunkt vise seg å være irrelevant eller bli en ulempe (Morris, 2010, s. 30). Med samme forståelse av geografi som ble definert innledningsvis i oppgaven går det også an å argumentere for at geografiske forskjeller ikke bare handler om landskap, fjell og elver, men også om tilgang på ressurser som kull og olje. I analysen over er det gjort rede for hvordan resurser spilte en viktig rolle for den industrielle revolusjonen. Da den industrielle revolusjonen kom til Norge på 1800-tallet hadde Norge en klar geografisk fordel. Vannkraft ble i stor grad utnyttet for å drive fabrikker, *Relevans 8* påpeker helt spesifikt at fabrikkene ble plassert i nærheten av fosser. Dette var med på å drive industrien i Norge fremover. Det kan også argumenteres for at fossekraft som var veldig relevant for samfunnet på dette tidspunktet, spiller en mindre rolle for industrien i Norge i dag. For det første er det et fenomen at det er lite fabrikker igjen i Norge. Et annet vesentlig poeng er at selv om vi utnytter vannkraft som en kilde til fornybar energi, trenger ikke fabrikkene ligge i direkte tilknytning lenger fordi strøm kommer i kabler (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 15-16).

Avsnittet over viser til hvordan geografi kan være med å drive samfunnet videre, men uttrykker i liten grad hva disse geografiske forskjellene som Morris prøver å vise til kan være. Videre lesing i *Relevans 8*, i overkant av 100 sider senere, tydeliggjør derimot at tilgangen på naturressurser ikke er lik i alle land. I Storbritannia, hvor den industrielle revolusjon begynte, var det som i de fleste land få fosser, og man måtte finne andre ressurser til å drive fabrikkene med. I begynnelsen av den industrielle revolusjonen fyrte man dampmaskinen med ved. Storbritannia var rik på skog og hadde mye ved å fyre med, det tok allikevel ikke mange år før Storbritannia var helt avskoget og man måtte se seg etter nye løsninger. En ressurs Storbritannia derimot hadde mye av, var steinkull, som ble brukt som brensel til dampmaskinen senere (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 144-146). Norge har svært begrensede mengder med kull, på samme vis som Storbritannia ikke har et stort antall fosser.

Til nå har vi stort sett diskutert hvordan geografiske fordeler er med og driver samfunnsutviklingen videre, og forsøkt å konkretisere det Morris implisitt viser til i teorikapittelet. Det blir i den sammenheng også vist til et eksempel fra Tvedt, hvor han skriver om irrigasjonssamfunn.

Eksempelet viser hvordan sumererne bruker geografien, rettene sagt landskapets naturlige helling, som inspirasjon og utvikler kunstig vanning (Tvedt, 2020, ss. 31-34). Dette eksempelet blir trukket frem for vise hvordan landskapet og vanntilgangen legger til rette for utvikling, og derfor har påvirket historien. De tidlige sivilisasjonene var helt avhengig av naturen rundt seg, og dro nytte av den, dette er ikke enestående spesielt for de tidlige sivilisasjonene. Heidenreich og Moe trekker

geografi frem i historiefremstillingene sine ved å vise at mennesker var avhengig av naturen rundt seg og ressursene de kunne ta i bruk. De skriver om at de første menneskene som bosatte seg i noen områder, valgte det konkrete steder på bakgrunn av tilgang på fruktbar jord, fisk og gode solforhold (Heidenreich & Moe, 2020, s. 12).

Igjen er det også hensiktsmessig å trekke frem kompetansemålene i læreplanen, også fordi det er interessant å se hvordan lærebøkene kobler seg på læreplanen. Kompetansemålet som ble brukt i underoverskriften over, er det samme som trekkes frem her også. «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Kompetansemålet i seg selv treffer rett på tema for oppgaven, og samsvarer også godt med en del av de funnene som kommer frem i analysekapittelet. Det finnes mange eksempler på dette, og jeg skal prøve å vise bredden i dette, i samsvar med det Merethe Roos trekker frem om at kompetansemålene i kunnskapsløftet 2020 gir læreren økt ansvar for å fylle undervisningen (Roos, 2022, s. 7). Salg av trelast i Norge blir kort nevnt i analysekapittelet, og er det første eksempelet som trekkes frem i denne sammenhengen. På 1800-tallet ble dette en viktig næring for Norge. Oppgangssagen delte tømmerstokker i fine planker, og ble en tiltrekkende handelsvare i Europa (Heidenreich & Moe, 2020, s. 138). Dette er et eksempel på samfunnsutvikling på 1800-tallet, og viser godt hvordan konkrete geografiske forhold, som fossekraft og mye skog har vært vesentlig for endringer i samfunnet i Norge.

5.1.3 Grenser

Det blir i analysekapittelet påpekt at mange konflikter er grensekonflikter, og hvordan konflikter om hvem som eier et område viser seg viktig for historien i flere ulike sammenhenger. I denne delen av oppgaven skal det diskuteres i hvilken grad lærebokforfatterne trekker frem grenser som en del av geografien i sin historiefremstilling.

Heidenreich og Waage trekker i *Relevans 10* frem at det kan være viktig for landende i verden å vite hvor grensene går, ikke bare i konfliktsituasjoner, men også fordi noen områder er av stor betydning med tanke på ressursene man kan utvinne i det området (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Definisjonen av geografi som ble redegjort for i innledningskapittelet kan også i denne sammenhengen være hensiktsmessig å trekke frem. Geografi er nemlig ikke bare land og områder,

men kan også være ressurser. I *Relevans 10* skriver forfatterne av læreboka at Norges havressurser som fisk, olje og gass, har vært viktige for Norge (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Med dette til grunn kan vi tenke oss at det har vært viktig for Norge å vite hvor havgrensene går, slik at de vet hvilke områder de har lov til å hente opp ressurser fra, uten å komme i konflikt med noen andre.

Lærebokforfatterne av *Relevans 9* trekker også frem grenser, ved å vektlegge hvordan Europakartet etter første verdenskrig endret seg. Etter krigens slutt ble store riker delt inn i mindre land og stater. Østerrike-Ungarn, og det Osmanske rike ble oppløst, Russland ble mindre, mange nye land dukket opp og mange land fikk nye grenser. I forbindelse med teksten på denne siden er det også lagt ved et bilde av Europakartet, hvor de røde områdene viser til hvilke land som ble selvstendige etter krigens slutt i 1918, og de grønne områdene viser hvilke land som ble selvstendige etter oppløsningen av Østerrike-Ungarn (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021, s. 88). I forfatternes fremstilling av historien, spesielt slik det er gjort i denne sammenhengen, kan det kobles ganske direkte opp mot kart. Holt-Jensen påpeker at kart er et av geografifagets viktigste hjelpemidler, fordi geografen trenger en visuell fremstillingsevne (Holt-Jensen, 2007, ss. 14-15). Et annet argument for hvordan endringene på Europakartet, utover at det er et kart, handler om kartets innhold. I analysen blir det pekt på at det bilde av Europa som er nevnt over har en flat struktur, og er fargekodet. Det gir altså ingen informasjon om landskap og natur, ressurser, bosetning eller samferdsel. Det det derimot gir informasjon om er grenser, som Mikkelsen peker ut som et av forholdene som kart gir informasjon om (Mikkelsen, Kart og atlas i geografiundervisningen, 2015b, s. 119).

Det siste jeg velger å trekke frem rundt grenser i denne delen av diskusjonen, er i analysekapittelet skrevet under kontroll over områder, men kunne på sitt vis også vært skrevet under grenser. Avsnittet i analysekapittelet viser til et sitat fra *Relevans 10*: «Alle stormakter ønsker å kontrollere store områder rundt sitt eget land. Slik prøver de å skape avstand mellom seg og eventuelle fiender. Store fjellområder, brede elver eller ørkener er eksempler på hvordan geografien kan beskytte et land mot angrep.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 173). Det er vesentlig å poengtere at dette ikke handler om en konkret historisk hendelse, og at forfatterne ikke presenterer dette som en del av deres historiefremstilling. Det underbygger derimot poenget til både Mikkelsen og Holt-Jensen. Mikkelsen påpeker at det fordelaktig å kunne lære naturforhold og samfunnsforhold i sammenheng (Mikkelsen, 2015b, s. 19). Med dette som utgangspunkt kan det argumenteres for at selv om sitatet

over ikke er direkte historie, kan det være kunnskap som er viktig å ha med seg når man skal lære historie.

Arild Holt-Jensen trekker også frem at geografi kan fungere som et nøkkelfag, og av den grunn skal faget gi noen tjenester i form av kunnskaper som andre fag i skolen trenger. Han argumenterer for at geografi er et slikt fag, og trekker frem historie som et eksempel. Historie er et fag som har nytte av kunnskap om kart, naturforhold, ressurser og kulturforskjeller (Holt-Jensen, 2007, s. 20). Dette kan vi igjen knytte opp mot sitatet fra *Relevans 10* hvor det blir påpekt at naturforholdene rundt grensene til land oppleves som viktige.

5.1.4 Samfunn og utvikling

Det er vanskelig å plassere samfunnsutvikling som en konkret hendelse i historien. Slik vi definerte historie i starten av oppgaven var målet å finne de avgrensede delene av historien som har påvirket, eller påvirker samfunnet. Hvordan geografi har spilt en rolle for hvordan samfunnet utvikler seg, argumenterer derimot Heidenreich og Moe for i *Relevans 8*. Forfatterne løfter tidlig frem hvordan steder har forandret seg, og at disse endringene forteller en historie som har skjedd. Det mer interessante som blir løftet frem er at de påpeker hvordan menneskelige aktiviteter og naturens krefter har endret landskapet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 8). Forfatterne av *Relevans 8* løfter, som nevnt, hvordan geografi har hatt betydning for endringer i samfunnet. Menneskelige aktiviteter, trenger på sin side ikke å ha en geografisk bakgrunn eller forklaring.

Med utgangspunkt i avsnittet over skal vi derfor nå prøve å vise til hvordan samfunnsutvikling og geografi også kan henge tett sammen. Heidenreich og Moe gjør i *Relevans 8* rede for hvorfor fabrikker ble plassert der de gjorde, da industrien kom til Norge. Fabrikkene ble plassert der det var tilgang på vannkraft som kunne drive industrien, og derfor i nærheten av fosser (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15). For det første handler dette direkte om naturressurser som vi allerede har definert som en del av geografifaget. For å underbygge dette kan vi igjen trekke frem Mikkelsen, der han viser til hvilken informasjon kart gir. Han viser til kart som en representasjon av virkeligheten, og ramser opp ressurser og landskap som noe av det kart gir informasjon om (Mikkelsen, 2015b, ss. 116, 119).

Det andre poenget er det Ian Morris som påpeker. Geografiske fordeler er selvødeleggende. Han skriver at geografiske fordeler driver den sosiale utviklingen fremover, men når samfunnet utvikler seg endrer også den betydningen geografi har for samfunnet seg (Morris, 2010). Heidenreich og Moe trekker frem industrilandskapet i dag til sammenlikning med industrilandskapet slik det så ut da industrien kom til Norge. Poenget forfatterne av *Relevans 8* kommer mer, er at i dag trenger ikke fabrikkene ligge i nærheten av fosser, fordi strøm kommer i kabler, det samme gjelder for samferdsel, trailere kjører varer til og fra fabrikkene, og de trenger ikke ligge ved havna slik at båtene kommer til (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 15-16). Det som en gang var en fordel for det norske industrisamfunnet, er med andre ord ikke behov for på samme måte lenger. Den utviklingen som fosser en gang bidro med, har drevet samfunnet til det punktet hvor det ikke lenger er et behov for de til å drive fabrikker. På en annen side legger forfatterne av læreboka vekt på at fabrikker fremdeles ligger tett opp mot byer og tettsteder, les; der det bor mennesker, fordi det er et behov for arbeidskraft på fabrikkene. Dette var også en av grunnene til at det vokste frem tettsteder, og senere byer, rundt fabrikkene der de først ble plassert på midten av 1800-tallet (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 15-16).

5.2 Hvordan bidrar dette til å styrke sammenhengen i samfunnsfag?

Det andre forskningsspørsmålet spør etter hvordan bruken av geografi i historiefortellingen kan bidra til å styrke sammenhengen i samfunnsfaget som en helhet. Et utgangspunkt for oppgaven er at sammenhengen mellom geografi og historie i samfunnsfaget er interessant i seg selv. Det bygger allikevel opp til å kunne diskutere hvordan disse sammenhengene kan bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget i grunnskolen. Som nevnt innledningsvis i oppgaven er fagene i skolen valgt ut på en slik måte at elevene skal få en så helhetlig utdanning som mulig (Mikkelsen, 2015a, s. 19). Samfunnsfag er et av disse fagene, og har som tidligere nevnt flere fagområder som skal dekkes. Det vil i denne delen av kapitlet bli diskutert hvordan fagene kan bidra til å styrke sammenhengen i samfunnsfag, først ved å se på skillene mellom disiplin fag og skolefag, så lærerens ansvar, før dybdelæring og læreplanen blir trukket frem.

5.2.1 Disiplin fag og skolefag

I teorikapitlet blir skillet mellom disiplin fag og skolefag løftet frem. Kvande og Naastad påpeker at det er viktig å spørre om hva forskjellen mellom historiefaget i skolen og disiplin faget historie egentlig er. Til tross for at navnene på fagene er like, har de noen vesentlige forskjeller (Kvande &

Naastad, 2020, s. 22). Dette gjør seg også gjeldene for geografifaget, Holt-Jensen stiller til og med samme spørsmål: «De fleste tror de vet hva geografi er gjennom opplevelsen av skolefaget, men gir dette et godt bilde av faget som vitenskap?» (Holt-Jensen, 2007, s. 15). Kvande og Naastad viser til at skolefaget ulike funksjoner, formål, faglighetskriterier og mottakere enn disiplin-faget har. Slik Sætre skriver om lærebøker; de er en alderstilpasset, pedagogisk fremstilling av den fakta, begrepskunnskap og forklaringer det er meningen at elever skal sitte igjen med når de er ferdig (Sætre, 2015, s. 140). Det er vanskelig å knytte de konkrete funnene fra de valgte lærebøkene opp mot en teori om at det er noen vesentlige forskjeller mellom disiplin-faget og skolefaget. Det kan på en annen side oppleves som viktig for å forstå hvorfor elevene lærer det de gjør i skolen.

Et utgangspunkt for å diskutere dette er samtidsdiskusjonen for kolonialisme. Tvedt fremstiller denne samtidsdiskusjonen med to sider. Den ene siden av diskusjonen argumenterer for at britisk kolonialisme endret verden til det bedre, den andre siden argumenterer for at kolonialismen skapte underutvikling, styrket undertrykkelse og var generelt destruktiv (Tvedt, 2020, s. 188). Læreboka holder seg i stor grad nøytral mellom disse to ytterpunktene. Allikevel kan vi lese i analysen at britene spesielt fikk stor makt over verdenshandelen utover 1700- og 1800-tallet, ved å bruke militærmakt til å ta kontroll over landområder, fordi de hadde et behov for ressurser og råvarer det var større forekomster av i andre deler av verden. Det blir på den andre siden påpekt at dette hadde ringvirkninger som for eksempel at land utenfor Europa hadde vansker for å begynne industrialiseringsprosessen (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 146-148). Det kan argumenteres for at en lærebok som har utgangspunkt i skolefaget, ikke trenger å diskutere disse skillene i større grad på bakgrunn av at lærebøkene skal være en alderstilpasset, pedagogisk fremstilling av fakta. Da kan man også argumentere for at samtidsdiskusjonen Tvedt viser til i større grad hører hjemme i disiplin-faget enn skolefaget.

Det kan argumenteres for at argumentet i avsnittet over baserer seg på nedstillingsteorien. Ved å påstå at konsekvensene av kolonialisme blir forenklet i lærebøkene, selv om skolefaget springer ut av disiplin-faget, mener Kvande og Naastad at man ikke har tatt hensyn til fagenes ulikheter. De påpeker at nedstillingsteorien krever en kritisk gjennomgang fordi det forutsetter et hierarkisk syn på skole og vitenskap, samt at fagene har ulike formål, funksjoner, faglighetskriterier og mottakere. De trekker også frem at lærerens oppgave ikke kan kalles enkel med utgangspunkt i tilpasset opplæring (Kvande & Naastad, 2020, s. 21). Det siste kommer vi i noen grad tilbake til senere.

Holt-Jensen har som tidligere nevnt beskrevet geografifaget som et syntesefag, fordi det er et fag som binder sammen kunnskap fra andre fag, og trekker frem at det er geografi som har bygd broen mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Et av eksemplene han trekker frem handler om sammenhengen mellom naturgrunnlaget og bosetning, og hvordan dette er i utvikling. Disse kunnskapene og ferdighetene som geografifaget kan bidra med er eksempelvis kartlære, naturforhold, ressursfordeling og kulturforskjeller (Holt-Jensen, 2007, ss. 19-20). Dette poenget gjør seg også gjeldende i skolefaget, og kommer i noen grad frem i lærebøkene. I *Relevans 8* definerer Heidenreich og Moe ulike typer landskap, som for eksempel industrilandskapet: «Da industrien kom for fullt til Norge på slutten av 1800-tallet, var det tilgang til vannkraft som bestemte hvor fabrikkene skulle ligge.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15). I analysen gjøres det rede for hvordan det dukket opp tettsteder rundt fabrikkområdene slik at man hadde mennesker til å jobbe på fabrikkene også (Heidenreich & Moe, 2020). Dette er et konkret eksempel på hvordan naturgrunnlaget har noe å si for bosettingsmønsteret, og derfor hvordan bruken av geografi kan være viktig i historiefortellingen.

5.2.2 Lærers ansvar

For å kunne diskutere hvordan bruken av geografi i historiefortellingene kan bidra til å styrke sammenhengene i faget, er det også hensiktsmessig å trekke frem lærers ansvar for å fylle undervisningen med innhold. Merethe Roos påpeker at kompetansemålene er mye mindre spesifikke i Kunnskapsløftet 2020, enn de var i Kunnskapsløftet 2006, og at læreren må ta ansvar for å fylle de med konkret innhold (Roos, 2022, s. 7). Med læreboka til grunn er det viktig at læreren griper de mulighetene læreboka gir til å fylle undervisningen med innhold utover det som eksplisitt står i læreboka. Læreboka gir noen stikk til å kunne diskutere videre flere steder, og kan i den grad brukes som en støtte. I *Relevans 10* blir det trukket frem at mangelkonflikter er en vanlig type konflikt (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Det er allerede argumenter for hvordan grenser som en del av geografifaget kan være viktig for historiefremstillingen, men kan også være viktig for å forstå nyere konfliktsituasjoner, som kanskje ikke oppleves som historie riktig enda. Heidenreich og Waage trekker frem dette: «Mange konflikter oppstår når land vil bestemme over andre land. Konflikten kan vokse hvis grensene mellom to land er uklare eller en av partene mener grensene er feil.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 180). Videre blir det ramset opp noen eksempler på konflikter som ikke utdypes videre, og kan derfor fungere som et slikt stikk i læreboka hvor læreren må fylle

undervisningen selv. Et av eksemplene er at Russland vil kontrollere områder i Ukraina som er viktige for Russland. De andre eksemplene handler om kontroll i grenseområder slik som Nagorno-Karabakh, som både Armenia og Aserbajdsjan vil bestemme over, og Kashmir som både India og Pakistan vil bestemme over (Heidenreich & Waage, 2022, s. 180).

Merethe Roos peker mot kompetansemålene i samfunnsfag, og det kan i denne sammenheng også være nyttig å trekke frem dette her, selv om dette også har vært nevnt tidligere. Læreplanens kompetansemål etter 10. trinn sier også at elevene skal kunne: «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan man for eksempel løfte frem nasjonalismen og deres kamp for at mennesker fra samme folkegruppe skal få et eget land (Heidenreich & Moe, 2020, s. 180). I analysen blir det også i denne sammenheng knyttet opp mot hvordan FN bestemte at jødene skulle få et eget land i Midtøsten. Her hadde det bodd jøder i mange tusen år, men området er også befolket av palestinere. Det blir derfor bestemt at de må dele landet (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175). Dette kan også knyttes opp mot kompetansemålet: «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Israel-Palestina-konflikten er en fremdeles pågående konflikt, men strekker seg også tilbake til etter andre verdenskrig.

For å bygge opp under disse poengene kan vi ta utgangspunkt i den undersøkelsen Bachmann gjorde i 2004. Her svarer en stor andel av lærerne som deltok i undersøkelsen at de ofte bruker elevenes lærebøker i planleggingen av undervisningen (Bachmann, 2004, ss. 122-124). Fordi den metodiske tilnærmingen i dette prosjektet har vært en lærebokanalyse, kan jeg ikke si noe om hvordan de blir brukt, men det er viktig å påpeke innholdet i denne sammenhengen. Hvis vi skal se på samfunnsfaget som et helhetlig fag, hvor disiplinfagene som dekkes av skolefaget skal ha en sammenheng nytter det ikke nødvendigvis å lese lærebøkene perm til perm. Igjen kan vi trekke industri frem som et eksempel. Det blir i første kapittel i *Relevans 8* gjort rede for industrilandskapet, plasseringen av fabrikker og hvordan naturens naturlige krefter var viktige for industrien. Dette handler konkret om geografisk plassering i forhold til naturressurser, og er en naturlig god inngang til temaet den industrielle revolusjon. For elevens læring og utvikling i faget

kan det derfor være hensiktsmessig å se disse i sammenheng selv om de ikke er påfølgende kapitler (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 15-16).

5.2.3 Læreplanen

Å knytte lærebøkene opp mot kompetansemålene i læreplanen er interessant, spesielt hvis man skal se på hvordan disse samsvarer. Det er også av interesse i en diskusjon om hvordan geografi blir brukt i historiefremstillingene, og hvilke sammenhenger vi finner mellom geografi og historie i lærebøkene. Kompetansemål er derimot ikke det eneste som står i læreplanen for samfunnsfag, og heller ikke det eneste stedet i læreplanen der forholdet mellom geografi og historie gjør seg gjeldende. Hvordan, eller sammenhengen mellom, geografiske, historiske og nåtidige forhold er en formulering som er brukt til både samfunnskritisk tenking og sammenheng, demokratiforståelse og deltakelse og bærekraftige samfunn som en del av kjerneelementene i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 2-3). Denne formuleringen legger også opp til å styrke sammenhengene i samfunnsfag. Ved å se på både de geografiske, historiske og nåtidige forholdene, blir de ulike fagområdene slik som historie og geografi, trukket inn for å se hvordan de har påvirket det gjeldende tema eller hvordan de henger sammen i den konkrete hendelsen.

I kjerneelementene i samfunnsfag, under samfunnskritisk tenking og sammenheng står det: «Elevene skal forstå sammenheng mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og korleis desse forholda kvar for seg og saman har påverka og påverkar menneske og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et eksempel på hvordan geografiske og historiske forhold har påvirket og påvirker mennesker og samfunn kan vi finne på starten av 1800-tallet. Både Napoleonskrigene og skriveingen av grunnloven i Norge i 1814 er hver for seg eksempler på hendelser som har påvirket samfunn og mennesker. Disse to hendelsene kan på en annen side også ses i sammenheng. Danmark-Norge var allierte med Napoleon under krigen, og den svenske kronprinsen, Karl Johan, krevde Norge som betaling for å gå inn i krigen hvis Napoleon skulle tape. Da Napoleon taper et viktig slag i 1813, møtes Karl Johan og den danske kongen, Fredrik 6., i Kiel og Danmark må gi fra seg Norge til Sverige. Mange nordmenn var skeptiske til unionen med Sverige, og den danske kronprinsen kaller inn sine viktigste støttespillere til et stormannsmøte, og det er denne forsamlingen som skrev den norske grunnloven (Heidenreich & Moe, 2020, ss. 118-120). I denne sammenheng finnes det også eksempler på hvordan geografi har spilt en rolle, utover at statslederne ønsket seg større områder å styre over. «Våren 1814 var representanter fra nesten

hele Norge samlet til en riksforsamling på Eidsvoll.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 120). Da Kristian Fredrik kalte inn til et stormannsmøte var det ingen representanter fra Nord-Norge til stede. *Relevans 8* skriver ikke noe om dette utover at det ikke var representanter fra hele landet. Det er på sin side viktig å huske på at Norge er et langstrakt land og det var ikke mulig på dette tidspunktet å ta en dagstur fra Alta til Eidsvoll.

Som en del av demokratiforståelse og deltakelse er det overordnede målet at elevene skal kunne forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger forutsetninger for behovet mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta avgjørelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Igjen møter vi på de brede formuleringene som åpner opp for at det er mye fagstoff som passer inn i målet for hva eleven skal lære. Eksempelvis kan man her trekke frem nasjonalismen, og tanken om at folkegrupper har rett på eget land. Folkegrupper som hørte sammen ble samlet i en stat, og folk begynte å tenke nytt om organiseringen av samfunnet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 180). I dette eksempelet spiller geografi en stor rolle, fordi med en slik tankegang er det noen grenser som må tegnes på nytt. Det har også med seg det historiske fordi det er en del av fortiden, men peker også mot nåtid og hvordan samfunn er organisert i dag.

Videre i avsnittet om demokratiforståelse og deltakelse står det: «Dei skal forstå kvifor konflikhtar har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Spesielt interessant med dette målet er at læreboka gjør det ganske direkte, også med et geografisk, historisk og nåtidig perspektiv. *Relevans 10* påpeker at mange konflikter er grensekonflikter. Dette handler for eksempel om tilgang på ressurser, og eierskap til disse. Norges havressurser er for eksempel viktige for Norge (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Læreboka trekker også frem en del dagsaktuelle konflikter om grenseområder, kanskje spesielt Russland som bestemte over områder i Ukraina som er viktige for Russland, men også grenseområdet i Kashmir som India og Pakistan er uenige om hvem som skal ha kontroll over (Heidenreich & Waage, 2022, s. 180). Det blir også påpekt at krig ikke er den eneste løsningen på konflikter, og trukket frem en rekke eksempler på dette (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). Det blir altså vist til både hvorfor konflikter har oppstått og oppstår, og hvordan disse kan løses, med bakgrunn i både et geografisk og historisk perspektiv, samtidig som det blir trukket frem konflikter som er dagsaktuelle og har en historisk bakgrunn.

Det siste jeg skal trekke fem fra kjerneelementene i læreplanen er bærekraftige samfunn. Dette kjerneelementet trekker frem fordelingen av ressurser i ulike samfunn, og hvordan mennesker har dekt og dekker behovene sine ved å forstå forutsetningene geografiske, historiske og nåtidige forhold legger for dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Som nevnt i analysen har ikke klima og miljø eller bærekraftig utvikling vært et stort tema i denne oppgaven, men det er allikevel trukket frem i sammenheng med miljøvennlig industri. Vi kan i stor grad diskutere hvordan industrien har påvirket fordelingen av ressurser, slik som nevnt noen avsnitt over ved at europeerne koloniserte store deler av verden for å ta kontroll over rikdom og handel (Heidenreich & Moe, 2020, s. 163). Dette kan også trekkes videre til ringvirkningene dette hadde hos land utenfor Europa som hadde vansker for å begynne industrialiseringsprosessen (Heidenreich & Moe, 2020, s. 148). På en annen side sikter kjerneelementet til at elevene skal se at bruken av ressurser i samfunnet både tidligere og nå har konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), og det er her miljøvennlig industri kommer inn. Mye av dagens industri er skadelig for miljøet, og selv en overgang til kun fornybar energi vil ikke stanse alt. Industrien forurenses også gjennom avfall og utslipp av miljøfarlige stoffer (Heidenreich & Moe, 2020, s. 158).

5.2.4 Dybdelæring

Dybdelæring kan også vise seg som et viktig poeng for denne oppgaven. Dybdelæring handler i bunn og grunn om å lære stoffet så godt at elevene kan se sammenhenger både i og på tvers av fagområder (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 79-81). Prosjektet gjør et forsøk på å se sammenhengene mellom geografi og historie i lærebøkene, slik at læreren er bevisst på sammenhengene i undervisningen i klasserommet. Den industrielle revolusjon er en stor begivenhet i historien vår, samt et godt eksempel på hvordan ulike deler av samfunnsfaget i grunnskolen kan kobles på en konkret hendelse. I analysekapittelet er det ikke en egen underoverskrift som heter den industrielle revolusjon, men det er mye i den industrielle revolusjon som er løftet frem under ressurser. Det er tidligere i oppgaven argumentert for at naturressurser er en del av geografi. Eksempelvis kan man trekke frem hvordan den industrielle revolusjon preget kolonialismen; britene som først startet industrialiseringsprosessen måtte bevege seg ut av Europa fordi behovet for råvarer ble større (Heidenreich & Moe, 2020, s. 173). Dette er råvarer og ressurser hvor den naturlige forekomsten var dårlig i Europa, og i stedet for å drive handel med de landene som hadde store forekomster av metaller eller bomull som man hadde behov for, brukte de heller militær makt til å ta kontroll (Heidenreich & Moe, 2020, s. 148).

Avsnittet over legger også et grunnlag for å kunne diskutere dybdekunnskap. Der dybdelæring har som mål å kunne se sammenhenger, slik som mellom den industrielle revolusjon og kolonialisme og imperialisme slik som i avsnittet over, dreier dybdekunnskap seg om hva man sitter igjen med etterpå. Dybdekunnskap betyr at kunnskapen er organisert i kunnskapsstrukturer som bindes sammen i nettverk. Slik blir man også i bedre stand til å reflektere over ulike muligheter, forklaringer og løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 79). Igjen skal jeg trekke frem den industrielle revolusjon som et eksempel. Ved å se at den industrielle revolusjon har sammenhenger med imperialisme og kolonialisme (Heidenreich & Moe, 2020, s. 144), kan man senere se hvordan dette har sammenhenger med hvordan kartet ser ut. *Relevans 8* skriver: «Grensene mellom land ble bestemt av europeerne uten at de som bodde i landene fikk sagt noe om hvem de hørte sammen med.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 176). Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at grenser ikke nødvendigvis er statiske og har forandret seg gjennom historien (Heidenreich & Moe, 2020, s. 178). Et godt eksempel på dette er kartet på side 173 i *Relevans 8*. Det viser det afrikanske kontinentet og er fargekodet etter de Europeiske stormaktene som hadde kontroll over hvilke områder. Det er også tegnet opp stipla linjer som viser hvor dagens landegrenser går (Heidenreich & Moe, *Relevans 8*, 2020, s. 173). Det er på en annen side på av disse, da det i stor grad er beholdt slik det var under imperialismen.

For å kunne styrke sammenhengene i samfunnsfaget, må elevene se at det finnes sammenhenger mellom geografi og historie, på lik linje som at det finnes sammenhenger mellom de andre fagområdene. *Relevans 8*, slik vi så i avsnittet over, løfter frem hvordan grenser er menneskeskapte og forandrer seg stadig. Vi forbinder kart og grenser med geografifaget. På en annen side løfter også avsnittet over hvordan grenser også kan tilhøre historiefaget, slik som da europeerne trakk opp grenser i Afrika, uten at den afrikanske befolkningen fikk være med å påvirke hvor grensene skulle gå. Ved å kunne se at europeernes kolonialisme og grenser henger sammen, begynner også dybdelæringen. Når denne kunnskapen knyttes opp mot hvordan behovet for råvarer økte etter hvert som industrialiseringen tok seg til (Heidenreich & Moe, 2020, s. 173), kan det argumenteres for at disse kunnskapsstrukturene, som dybdekunnskap sikter til, begynner å dannes. På denne måten kan bruken av geografi i historie bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfag.

6 Konklusjon

Målet for oppgaven har vært å sette et søkelys på hvordan geografi og historie kan læres i sammenheng, og samspillet mellom disse fagområdene i lærebøker på ungdomstrinnet. Det er vesentlig å påpeke at andre lærebokforfattere kan ha fremstilt historien med en annen innfallsvinkel, eller vektlagt andre bakgrunner, forklaringer og årsaker i sitt historiebilde. Denne oppgaven vil derfor ikke være stort mer enn en smakebit i mangfoldet av både lærebøker og klassetrinn man kunne tatt utgangspunkt i. I dette kapitlet skal det forsøkes å vise hvordan oppgaven svarer på problemstillingen:

Hvordan blir geografi brukt i historiefremstillingene i lærebøker på ungdomstrinnet?

Et av utgangspunktene for oppgaven baserer seg på at lærebøker ofte blir brukt som en støtte for undervisningen, Bachmann viser til at 87% av lærerne som deltok i undersøkelsen ofte bruker lærebøker i sin planlegging og undervisning (Bachmann, 2004, ss. 122-124). Med bakgrunn i dette og målet for oppgaven var det hensiktsmessig samle empiri gjennom en tekstanalyse av lærebøker. Utvalget av lærebøker består av tre bøker, en bok for hvert klassetrinn på ungdomstrinnet, utgitt av samme forlag slik at de står i stil med hverandre. Det er derfor viktig å påpeke at oppgaven baserer seg helt og holdet på egen tolkning av lærebøkene.

I forsøket på å svare på problemstillingen er det tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie kommer frem i historiefremstillingene?
2. Hvordan bidrar disse til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget?

Som nevnt skal forskningsspørsmålene og problemstillingen i sin helhet, oppsummeres i dette kapitlet. Det vil bli lagt vekt på større funn og tydelige tendenser, først i hvilke sammenhenger mellom geografi og historie som kommer frem, og senere i hvordan sammenhengene mellom fagområdene kan bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget.

6.1 Hvilke sammenhenger mellom geografi og historie kommer frem i historiefremstillingene?

Den første delen av diskusjonskapittelet er inndelt i de samme temaene som preger analysekapittelet. Det er derfor hensiktsmessig for strukturen å oppsummere denne delen av diskusjonen, samt knytte det opp mot problemstillingen på samme måte.

Det første, og det største funnet, i oppgaven peker på at forfatterne i lærebøkene *Relevans* i stor grad knytter ulike deler av historien opp mot land og staters ønske om å kontrollere større områder og inneha mer makt. Målet for denne delen av oppgaven var å prøve å knytte disse funnene i historien sammen med geografi, slik at det blir tydeligere at de henger sammen, der geografi blir brukt, og i noen tilfeller ikke blir brukt. I *Relevans 8* blir kolonialisme og imperialisme trukket frem som tema, og handler direkte om kontroll over områder. Det som gjør funnet interessant er at de har trukket frem dette også i andre deler av historien, slik som bakgrunnen av den amerikanske revolusjon som også har sine røtter i britisk kolonialisme og Napoleonskrigene. Det blir i diskusjonskapittelet også diskutert hvordan kontroll over områder kan passe inn i et av læreplanens kompetansemål, med utgangspunkt i de sanksjonene som ble oppgitt i Versaillestraktaten og inngangen til andre verdenskrig.

Neste underoverskrift tar for seg sammenhengen mellom geografi og historie med utgangspunkt i ressurser. I denne delen av oppgaven blir det pekt på hvordan mennesker alltid har vært avhengig av ressurser, fra tidlige jeger- og sankersamfunn, og frem til industrisamfunnet. Forfatterne av lærebøkene tar i stor grad utgangspunkt i naturressurser, slik som tilgang på vann, vannkraft, fruktbar jord og gode solforhold. Geografi blir brukt for å forklare ulike sider ved industrialisering, slik som hvorfor de første fabrikkene i Norge ble plassert som de gjorde, og hvordan geografiske forskjeller har hatt betydning for hvordan man må finne ulike løsninger i ulike deler av verden.

Grenser er på sin side kanskje i større grad en selvsagt del av geografifaget, og henger også tett sammen med historiefaget, og som lærebøkene har pekt på tidligere i oppgaven, spesielt i konfliktsituasjoner. I diskusjonen om grenser kobles også ressurser og kontroll over områder inn i større grad enn tidligere. Et av hovedpoengene her handler om hvordan kartet endrer seg, fordi grenser er menneskeskapte og dynamiske.

Det blir i diskusjonskapittelet løftet frem noen kart, disse er gjennom læreboka i aller stør grad fargekodet, og gir derfor ikke like mye informasjon som de kunne ha gjort om andre geografiske forhold enn hvor grensene går. Det går absolutt an å argumentere for at de allikevel har et geografisk perspektiv når de blir brukt som en visuell fremstilling i historiefremstillingen. Det er på en annen side viktig å påpeke at kartet er en mulighet til å trekke inn geografi i mye større grad enn det blir gjort i lærebøkene.

Samfunn og utvikling er den siste gruppen av funn som skal løftes frem, og som nevnt i diskusjonen også på sitt vis det vanskeligste funnet nettopp fordi man vanskelig kan kalle samfunnsutvikling en konkret historisk hendelse. Tema gjør seg derimot gjeldende for oppgaven ved å vise til at landskapet og steder har endret seg med tiden. I *Relevans 8* kan det leses om hvordan byer vokste frem rundt de første fabrikkene, på steder det tidligere hadde vært åpent landskap (Heidenreich & Moe, 2020, s. 15). Det er allikevel kanskje det avsluttende poenget i grenser som er interessant, at betydningen geografi har hatt for hvordan samfunnet har utviklet seg har endret seg parallelt med samfunnsutviklingen.

6.2 Hvordan bidrar disse til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget?

Som nevnt er målet for oppgaven å se på hvordan geografi og historie kan læres i sammenheng, og samspillet mellom fagområdene i lærebøker på ungdomstrinnet. Det er i derfor interessant å se hvordan bruken av geografi i historiefremstillinger kan bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget, som kan oppleves som et stort fag, med sine ulike fagområder. I denne delen av oppgaven ble skillet mellom skolefag og disiplindefag, lærerens ansvar for undervisningen, læreplanen og dybdelæring løftet frem.

Skolefag og disiplindefag blir løftet frem i et forsøk på å bygge en forståelse om at selv om fagene heter det samme er de ikke like, og det er deler av disiplindefaget som ikke er tilhørende skolefaget. Ved å løfte frem skillet mellom disse finner vi også at fagområdene har noen kunnskaper og ferdigheter som bidrar i læringsprosessen i andre fagområder, slik som at geografi kan bidra til å lære historie, fordi det bidrar med ferdigheter som kartlære eller ressursfordeling. Det kan derfor argumenteres for at ved å lære om naturforhold og samfunnsforhold sammen, får elevene et helhetlig bilde.

Lærerens ansvar for undervisningen leder også i stor grad opp til læreplanen som vi skal oppsummere i neste avsnitt. Poenget ved å trekke det frem i oppgaven er å vise til at læreplanens mål er blitt bredere enn tidligere, og lærebøkene i noen grad trekker frem temaer som kunne vært svært spennende uten å utdype de i større eller mindre grad. Det er flere steder i diskusjonen hvor samme kompetansemål fra læreplanen er trukket frem, dette viser både til at kompetansemålene har blitt brede og mindre spesifikke enn tidligere, og at de åpner for å løfte forskjellige temaer inn i undervisningen. Dette kan også kobles opp mot hvordan lærere bruker lærebøker til å planlegge og gjennomføre undervisning.

Læreplanen åpner også for å se på sammenhengene i samfunnsfaget, ved å bruke formuleringen som uttrykker både geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det er vesentlig å påpeke at denne delen av diskusjonen er hentet fra kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfag. Denne delen av oppgaven peker på hvordan formuleringen åpner for å diskutere både geografiske og historiske forhold sammen, og trekker derfor også frem sammenhenger som kan styrke samfunnsfaget slik at det oppleves mer helhetlig.

Dybdelæring er på sin side mer rettet mot læringsprosessen. Oppgaven gjør et forsøk på å se sammenhengene mellom geografi og historie i lærebøkene, slik at læreren kan være mer bevisst på disse sammenhengene i sin undervisning. Under dybdelæring blir det pekt på hvordan noen temaer i historiefremstillingen strekker seg over andre, slik som den industrielle revolusjon og kolonialisme. Dybdelæring har som mål at elevene skal kunne se sammenhenger, og kan derfor i den grad bidra til å styrke sammenhengene i samfunnsfaget også.

6.3 Forslag til videre forskning

Det skal også trekkes frem forslag til videre forskning, som bygger på denne oppgaven. Det er i svært liten grad i denne oppgaven pekt på bruk av bilder og kart, og i den grad det er gjort er det gjort i sammenheng med geografi og historie. Det er allikevel spennende å i større grad gå i dybden på dette, spesielt med utgangspunkt i veggmaleriet som innleder kapittelet til den franske revolusjon. Det er et moderne maleri på en vegg hvor de har lagt sammen både «Frihet fører folket» av Delacroix og gule-veste-bevegelsen i Frankrike fra 1818.

Et annet forslag til videre forskning tar utgangspunkt i formuleringen i kjerneelementene. Denne oppgaven har i størst grad tatt for seg sammenhengen mellom geografi og historie i samfunnsfaget. Formuleringen som er brukt bygger på sin side opp til å se sammenhengen mellom historie og nåtidige forhold, eller geografi og nåtidige forhold. Dette setter et større søkelys på hvordan samfunnsfaget henger sammen.

Referanser

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for asterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (ss. 119-143). Universitetsforlaget.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Geografi. (2018, oktober 28). I *Store norske leksikon*: <https://snl.no/geografi>

Grønmo, S. (2023, januar 16). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/kvalitativ_metode

Heidenreich, V., & Moe, M. (2020). *Relevans 8*. Gyldendal.

Heidenreich, V., & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10*. Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B., & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal.

Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er GEOGRAFI*. Universitetsforlaget.

Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4.. utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2015a). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen, & P. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Mikkelsen, R. (2015b). Kart og atlas i geografiundervisningen. I R. Mikkelsen, & P. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., ss. 116-138). Cappelen Damm Akademisk.
- Morris, I. (2010). *Why the west rules - for now: The patterns of history, and what they reveal about the future*. Profile books. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=bMi1XVXA148C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ian+Morris&ots=h_48AtIqFu&sig=ijB12FEugvl4rFAegrI_NFdoqUo&redir_esc=y#v=onepage&q=geography&f=true
- Naturressurs. (2023, februar 23). I *Store norske leksikon*: <https://snl.no/naturressurs>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Roos, M. (2022). *Å forstå fortiden og formidle for fremtiden: Historisk kunnskap for lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Sætre, P. (2015). Vurdering av lærebøker. I R. Mikkelsen, & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Tvedt, T. (2020). *Verdenshistorie: Med fortiden som speil*. J-M Stenersens Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>

Weidling, T. (2023, januar 23). *Historie*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/historie>